



**Luís Rafael de Pinho
Moreira**

**Emoções no ensino instrumental: aplicação da
teoria de Juslin**



**Luís Rafael de Pinho
Moreira**

**Emoções no ensino instrumental: aplicação da
teoria de Juslin**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Correia, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que mais direta ou menos diretamente me auxiliaram ao longo desta jornada. A todos os que me deram força e me fizeram gostar cada vez mais de descobrir novos horizontes.

o júri

presidente

Professor Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor António Castro Correia Salgado
Professor coordenador S/ Agregação da Escola Superior de Música
e das Artes do Espectáculo – ESMAE (Arguente Principal)

Professor Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
Professor associado da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

Um muito obrigado a todos os que contribuíram e apoiaram este meu percurso modesto mas esforçado. Ao orientador Jorge Correia agradeço a orientação e o apoio que me deu, tornando possível a concretização deste projeto. Não posso deixar também de agradecer a todos os alunos, encarregados de educação e professores envolvidos pela paciência e dedicação que deram, pois sem eles não era possível realizar tamanha tarefa.

palavras-chave

Emoções; Música; Juslin, ensino instrumental; violino

resumo

O presente estudo incide sobre a influência das emoções na aprendizagem de um instrumento, no caso deste projeto o estudo incidiu o seu foco no Violino. Mais concretamente, com este estudo, pretendeu-se aprofundar uma teoria proposta por Juslin (2001) sobre como aplicar várias emoções numa obra e verificar a sua aplicabilidade no ensino. Pretendeu-se deste maneira formar um ponto de referencia para os professores de instrumento de forma a tornaram os seus alunos mais expressivos.

O objeto de estudo foram dois grupos constituídos por alunos da Academia de Música de Costa Cabral, em que um dos grupos era ouvinte e o outro grupo era executante.

A recolha de dados foi feita com experiências, através de duas performances, uma audição de classe e através de questionários e entrevistas efetuadas quer aos alunos intervenientes, quer a professores de Violino.

Os resultados obtidos indicaram uma positiva aplicabilidade da teoria de Juslin (2001) no ensino, verificando-se uma significativa evolução nos alunos relativamente à sua expressividade.

keywords

Emotions; Music; Juslin; Musical Teaching; Violin

abstract

This study focuses on the influence of the emotions when it comes to the learning of musical instrument. In this case, the study was focused on the violin and its main goal was to develop a theory suggested by Juslin (2001) on how to apply several emotions on a musical piece and check its applicability in teaching. This way, we intended to create a reference point so that instrument teachers have the possibility to turn their students more expressive.

Two groups of students from Academia de Música de Costa Cabral were the study object. One was the listener, the other was the performer.

The data collection was held through experiments, through two performances, one class audition and questionnaires and interviews to the students and to the violin teachers involved in the process.

The final results showed a positive applicability of Juslin's theory (2001) in teaching, with a significant evolution on students when it comes to their expressivity.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento teórico | 5 |
| Parte II – Estudo empírico | 17 |
| 1. Introdução | 17 |
| 2. Apresentação do projeto | 19 |
| 2.1 Objetivos do projeto e definição da problemática | 21 |
| 2.2 Metodologia | 22 |
| 2.3 Obras utilizadas | 23 |
| 3. Caracterização dos alunos | 25 |
| 4. Implementação do projeto | 27 |
| 5. Análise dos resultados | 31 |
| 5.1 Análise da primeira experiência | 33 |
| 5.1.1 Análise dos resultados do grupo de ouvintes | 33 |
| 5.1.2 Análise dos resultados do grupo de executantes | 37 |
| 5.2 Análise da segunda experiência | 38 |
| 5.2.1 Análise dos resultados do grupo de ouvintes | 38 |
| 5.2.2 Análise dos resultados do grupo de executantes | 42 |
| 6. Análise das entrevistas aos alunos | 45 |
| 7. Análise da audição de classe | 47 |
| 8. Análise dos questionários aos professores | 49 |
| 8.1 Análise do primeiro questionário | 49 |
| 8.2 Análise do segundo questionário | 50 |
| 9. Discussão de resultados | 53 |
| 10. Conclusões | 55 |
| 11. Possíveis implicações do projeto para o futuro | 57 |
| 12. Bibliografia | 59 |
| 13. Anexos | 63 |
| Anexo I – Questionário preenchido pelo grupo de ouvintes durante as experiências | |
| Anexo II – Questionário ao grupo de ouvintes após a primeira experiência | |
| Anexo III – Questionário ao grupo de ouvintes após a segunda experiência | |
| Anexo IV – Entrevista ao grupo de executantes | |

Anexo V – Questionário aos professores de Violino

Índice de gráficos

| | | |
|--------------|-------------------------------|----|
| Gráfico 1 | Número de participantes | 32 |
| Gráfico 2 | Sexo dos participantes | 32 |
| Gráfico 3 | Questões colocadas aos alunos | 34 |
| Gráfico 4 | Questões colocadas aos alunos | 35 |
| Gráfico 5 | Questões colocadas aos alunos | 35 |
| Gráfico 6 | Questões colocadas aos alunos | 35 |
| Gráfico 7 | Questões colocadas aos alunos | 36 |
| Gráfico 8 | Questões colocadas aos alunos | 39 |
| Gráfico 9 | Questões colocadas aos alunos | 40 |
| Gráfico 10 | Questões colocadas aos alunos | 40 |
| Gráfico 10.1 | Questões colocadas aos alunos | 40 |
| Gráfico 11 | Questões colocadas aos alunos | 41 |
| Gráfico 12 | Questões colocadas aos alunos | 41 |

Índice de figuras

| | | |
|----------|------------------------------------|----|
| Figura 1 | Tabela da teoria de Juslin (2001) | 14 |
| Figura 2 | Extended Lens Model de Brunswikian | 15 |

Introdução

Ao longo dos meus anos de lecionação, tenho vindo a verificar um aspeto que parecer ser do interesse comum a todos os professores e o qual parece causar uma grande dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos: as emoções na aprendizagem, mais concretamente, como interpretar uma obra com expressividade. No início da aprendizagem de um instrumento os alunos aprendem por imitação, sendo nalguns casos um mimetismo absoluto, não desenvolvendo o novo músico ideias próprias mas tornando-se tendencialmente mais uma cópia do professor, ou um imitador de gravações.

Ao abordar alguns colegas de trabalho verifico constantemente algumas expressões tais como: “o meu aluno parece um robô a tocar”; “a minha aluna nunca faz dinâmicas”; “o meu aluno não é capaz de seguir uma linha melódica”; entre outras frases direcionadas para os mesmos problemas.

Ao assistir a audições dos alunos de outros professores e conhecendo os professores, verifica-se que os alunos, apesar de serem todos diferentes, têm traços vinculados e bastante notáveis do professor ao executarem uma obra. Não quer dizer que isto seja mau de todo pois tal fato poderá dever-se à boa execução do professor na aula para explicar determinada situação ou passagem, conseguindo assim o aluno perceber mais facilmente o que é pretendido do que se fosse apenas por palavras. No entanto, voltamos a ter alunos pouco autónomos.

Uma vez que leciono à poucos anos estou sempre à procura de ferramentas que me auxiliem no ensino do Violino, de modo a instruir-me cada vez mais e a ajudar os diferentes alunos, tentando torná-los mais completos. Ao efetuar algumas pesquisas deparei-me com o já esquecido (da minha parte) método Suzuki e analisei em que consistia de fato tal método e se me poderia ajudar nas minhas aulas de instrumento. Tal método tem realmente alguns pontos interessantes na aprendizagem do instrumento em idades muito novas, pois para além de ser um método de estudo é também em parte uma filosofia de vida, unindo amor e afeto, criando um gosto pela aprendizagem da música. No entanto, após mais algumas pesquisas sobre o método e após ter visualizado vídeos de crianças a tocar segundo este método, cedo percebi que se torna bastante limitativo para o aluno. É bom realmente pelo fato de criar laços parentais, os alunos gostam porque tocam em grupos com muitos elementos, desenvolve o ouvido interno e a memória. Contudo, estes

elementos poderão ser também trabalhados e desenvolvidos sem estarem ligados ao método Suzuki. O método parece ser, não um método para criar futuros instrumentistas brilhantes, mas antes um método de filosofia de vida. Parece ser um método aplicável a crianças que iniciem os estudos musicais aos 3 ou 4 anos, criando assim um primeiro contacto com a música de uma forma divertida, criando fortes laços com a música e com os pais e professores, mas não parece ser tão aplicável a uma criança que inicie os estudos musicais aos 9 anos de idade. Para este método não é esperado obter resultados técnicos e musicais perfeitos, uma vez que para Suzuki o esforço e a atitude parecem ser elementos mais importantes. Autores como Mark (1986) ou Hargreaves (1986) apontam também outras lacunas ao método como a exagerada imitação e a falta de leitura dos alunos. Estes são para os autores problemas futuros para o aluno uma vez que o aluno habitua-se à imitação de professor e não desenvolve a leitura. O aluno toca uma música, mas ao ver a partitura não percebe o que está a tocar.

O meu objetivo é portanto não criar vários alunos todos iguais, mas ao contrário, alunos com uma boa dose de originalidade, uma vez que todos os alunos são diferentes. Pretendo portanto pegar nas qualidades, na potencialidades de cada aluno e desenvolvê-las o mais possível. Swanwick (1979) acentua a ideia de que existem dois pontos importantes na educação musical. De acordo com o primeiro ponto, os professores deverão promover experiências musicais específicas e de acordo com o segundo ponto, os alunos deverão desempenhar diferentes papéis numa variedade de ambientes musicais. Torna-se portanto necessário procurar atividades que estimulem o envolvimento direto dos alunos com a música. Swanwick afirma que o domínio da técnica é imprescindível, mas que acima disso deve ser constantemente estimulada a criatividade do aluno. Swanwick apresenta-nos o “Modelo Compreensivo da Experiência musical” ou conhecido como CLASP. Com este modelo que significa Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação, o autor tem como objetivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical (Swanwick, 2006). Para o autor a educação musical deve centrar-se na parte da composição, da audição e da interpretação, em que a composição se refere a todas as formas de invenção musical, mais concretamente na improvisação; no caso da interpretação o autor afirma ser um caso especial de encontro com a música, uma vez que envolve um sentimento de presença na música; no que toca à audição, o autor afirma ser a prioridade de qualquer atividade musical, uma vez que se

refere não só ao ato de ouvir gravações ou assistir alguém a tocar, mas principalmente ao ouvir o que está a tocar, isto é, ajustar o timbre ou a sonoridade ideal para a obra ou passagem que está a executar ou até mesmo o simples ato de afinar o instrumento. No caso da técnica e da literatura, o autor não as considera dispensáveis mas apenas como secundárias. Swanwick afirma que estes cinco patamares não funcionam individualmente e que devem ser portanto todos trabalhados conjuntamente.

Esta contribuição de Swanwick parece ser uma ajuda interessante para o desenvolvimento do aluno enquanto músico. Contudo, parece estar mais virada para o ensino, isto é, para o professor e não tanto para o aluno. Torna-se portanto necessário encontrar elementos mais “palpáveis” que ajudem os alunos a tornarem-se um pouco mais autónomos. Ensinar no início tudo o que está relacionado com o instrumento desde postura, funcionamento das várias partes do corpo, afinação, ritmo, dinâmicas. Após tais “conquistas” fornecer ao aluno elementos que o ajudem a conseguir algo mais do que tocar notas com ritmo e afinação certa. Pretende-se portanto que os alunos sejam mais expressivos, utilizando e sentindo as suas próprias emoções de modo a melhorarem o seu desenvolvimento e a música que executam enquanto intérpretes.

Com este estudo, pretende-se verificar através de que ferramentas é possível ajudar um aluno a tornar-se expressivo nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento e até que ponto é possível a sua aplicabilidade no ensino. Para tal irá ser tido como base uma teoria de Juslin (2001), onde ele indica através de que elementos (ex: alteração do tempo e da articulação, ataques, dinâmicas, tipos de vibrato nas cordas, entre outros) é possível executar uma obra com diferentes emoções, resultando assim num desempenho mais expressivo.

A presente dissertação está organizada numa introdução e 3 capítulos. Na introdução é feita uma breve apresentação do estudo a ser desenvolvido. O 1º capítulo é constituído pela contextualização da dissertação. Para o estudo em questão, são recolhidas visões de vários teóricos, em primeiro lugar, sobre se é possível relacionar música e emoções e em segundo lugar como é possível efetuar tal relação. No final do capítulo verificamos que é de fato possível existir tal relação e é apresentada uma teoria de Juslin (2001) a qual apresenta ferramentas que tornam possível executar uma obra com diferentes emoções e como resultado tornar um aluno mais expressivo.

No 2º capítulo é apresentada a metodologia a seguir para o desenvolvimento do estudo. São apresentados e descritos os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o procedimento realizado para o desenvolvimento do estudo. No final deste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos, tendo em vista a confirmação ou não confirmação do que neste projeto se pretende verificar.

No 3º e último capítulo são apresentadas as conclusões finais. São apresentados e discutidos os resultados obtidos, os quais poderão servir de auxílio a outros professores, ou poderão servir como base para um estudo mais amplo a desenvolver e a ser aprofundado num outro projeto.

Parte I – Enquadramento teórico

Nesta primeira parte do presente estudo faz-se um enquadramento teórico dos diversos aspetos focados neste projeto educativo, nomeadamente: influência das emoções na aprendizagem de um instrumento (neste caso do Violino), a sua relação com a música e a teoria de Juslin (2001).

Como foi já referido anteriormente, um bom instrumentista, para executar uma obra, tem de conseguir algo mais do que tocar com o ritmo e tempo certo e com boa afinação. A música vai muito mais para além disso. Um instrumentista ao executar uma obra é preciso, para além de conseguir todo um conjunto de elementos, precisa conseguir transmitir algo mais do que apenas os elementos constantes na partitura. O executante deve pois conseguir emocionar-se em primeiro lugar a si próprio e como conseguinte o público ouvinte. Chama-se a isto executar com expressividade.

Percebamos em primeiro lugar o que significa realmente a palavra emoção. No estudo etimológico da palavra descobrimos que emoção deriva de duas outras palavras do latim – “ex movere” – que significa ‘em movimento’. Faz sentido? Se o nosso corpo se movimenta enquanto nos emocionamos, então sim faz sentido!

Para Juslin (2000) por exemplo, e de uma forma generalizada, a emoção é uma forma de afeto que advém de fenómenos que têm um impacto positivo ou negativo num indivíduo. Já do ponto de vista da psicologia, poderemos dizer que uma emoção é um estado mental e fisiológico associada a uma ampla variedade de sentimentos, pensamentos e comportamentos. A ideia de Epicteto (55-135 D.C.) vem ao encontro do ponto de vista da psicologia, uma vez que Epicteto afirmava que as emoções eram explicadas através do pensamento: “estamos emocionados porque pensamos”. Segundo esta ideia são os processos cognitivos como as recordações, percepções e aprendizagens os elementos fundamentais para a compreensão das emoções.

Investigadores como Damásio (1999) distinguem sentimento de emoção, onde sentimento refere-se à experiência subjetiva da emoção. Alguns dos pesquisadores acreditam que emoções podem ocorrer inconscientemente e portanto, que a emoção é um fenómeno mais geral do que a sua sensação subjetiva. Uma segunda distinção incide sobre

a diferença entre a emoção e a causa da emoção. Alguns teóricos (por exemplo, Ledoux 1996), argumentam que algumas emoções podem ser causadas sem qualquer pensamento ou 'atividade cognitiva'. Eles apontam para reações imediatas.

Já de uma perspectiva neurológica, a emoção é um agradável ou desagradável estado mental organizado no sistema límbico do cérebro dos mamíferos. As emoções estão relacionadas com a atividade cerebral em áreas ligadas à atenção, motivação do comportamento e determinam o que é relevante para os seres humanos. Trabalhos efetuados nesta área por Papez (1937) sugerem que a emoção está relacionada com um grupo de estruturas no cérebro chamado sistema límbico. A teoria de William James (1842-1910) está também relacionada com a neurociência. Segundo James, as emoções estão diretamente ligadas a estímulos corporais. Estes estímulos estão ligados a respostas físicas que só depois são interpretadas como emoções.

Segundo Damásio (2003) as emoções podem ser divididas em três grupos, sendo eles o grupo das emoções primárias; o grupo das emoções secundárias e um terceiro grupo das emoções de fundo.

Damásio (2003) refere que as emoções primárias surgem durante a infância, sendo úteis para uma reação rápida quando emergem determinados estímulos do meio. Dentro deste grupo encontram-se as emoções como medo, a alegria, a tristeza, a raiva, a surpresa e a aversão. Já quanto ao segundo grupo de emoções, refere que as emoções secundárias são experimentadas numa fase mais tardia, dependem de uma aprendizagem e portanto de interações sociais, onde se enquadram emoções como a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho. Relativamente ao terceiro grupo, as emoções de fundo são causadas por exemplo, por um esforço físico intenso ou pela ansiedade em relação a um acontecimento agradável/desagradável que nos espera, onde temos como exemplos o bem-estar, o mal-estar, a calma ou a tensão.

Para o estudo em questão serão abordados apenas quatro tipos de emoções, sendo elas: a Alegria, a Tristeza, a Raiva e o Medo. Analisemos de seguida cada uma das emoções referidas individualmente.

A emoção alegria segundo Freitas-Magalhães (2007) vai potenciar a atividade no centro cerebral e vai inibir pensamentos negativos. Na emoção alegria o pensamento é rápido, ao contrário da tristeza. A alegria gera-se devido à libertação de substâncias químicas como a dopamina e a noradrenalina. Para Izard (1984) a alegria é uma emoção primária e deverá

ser considerada mais como um subproduto do acontecer, do que o resultado da sua procura. A indução de alegria é uma resposta à identificação de expressões faciais de felicidade, à visualização de imagens agradáveis e/ou à indução de recordações de felicidade, prazer sexual e estimulação competitiva bem sucedida. Para Darwin, o riso é a expressão genuína da alegria. Acrescenta ainda que o brilho e a cintilação do olhar são característicos de um estado de espírito alegre, tais como, a retração dos cantos da boca e do lábio superior.

Já a tristeza por seu lado leva à baixa autoestima, a tristeza é a negação da alegria. A tristeza pode levar a desespero, nostalgia, melancolia, solidão, depressão e tédio. A emoção tristeza e a depressão podem ser vistas como ‘pólos’ de um mesmo processo, sendo a primeira considerada ‘fisiológica’ e a segunda ‘patológica’, estando por conta disso relacionadas em termos neurofisiológicos. É cada vez mais frequente a descrição da correlação entre disfunções emocionais e prejuízos das funções neurocognitivas (Esperidião et al., 2008). A tristeza pode ser originada da perda de algo ou de alguém que se tinha de muito valor ou pelo excesso de tédio. Esta emoção pode ser potencializada se aquele que sofre de tristeza passa a acreditar que poderia ter feito algo para recuperar ou evitar a perda, mesmo que este algo a fazer seja na prática impossível de se concretizar e independente da vontade do triste. Tal como todas as outras emoções básicas/ primárias, a tristeza tem expressões faciais características como as sobrancelhas e as pálpebras superiores descaídas, ou as narinas contraindo-se fazendo um movimento descendente.

Por seu lado a emoção raiva é uma emoção de autodefesa, a qual induz movimentos violentos de ataque ou defesa, aumentando a força corporal. Esta emoção pode ser vista com ira, cólera, revolta, vingança, choque, frustração, decepção ou inveja. A raiva, apesar de todos estes aspetos negativos é uma emoção humana completamente normal e saudável, e uma determinada quantidade dela é necessária à nossa sobrevivência. Surge quando nos sentimos fracos e frustrados ao ponto de reconhecer os nossos limites internos e externos. Como não existe uma emoção chamada ‘coragem’, a raiva funciona como antídoto natural contra o medo. A raiva é vista como uma emoção conflituosa, a qual está biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e a convivência social, o simbolismo e a consciência. À semelhança das outras emoções, a raiva acarreta também algumas alterações fisiológicas como o aumento do batimento cardíaco e da pressão sanguínea, bem como os níveis das hormonas adrenalina e noradrenalina. Segundo Lelord e André (2002),

esta emoção faz com que o sistema muscular aumente, particularmente nos braços, daí o fato dos indivíduos cerrarem os punhos ser uma característica desta emoção.

Relativamente ao medo é talvez a emoção mais estudada entre os cientistas. É a emoção do perigo. Nesta emoção é possível verificar timidez, pavor, desconfiança, ansiedade, indecisão, constrangimento ou prudência. Esta emoção para Freitas-Magalhães (2007) é um estado interno do indivíduo, pois este sente que há perigo, logo sente medo. É uma emoção associada ao perigo, a qual pode ser extremamente breve, mas também pode durar um longo período de tempo (Freitas-Magalhães, 2007). As relações entre a amígdala e o hipotálamo estão intimamente ligadas às sensações de medo e raiva. A amígdala é responsável pela detecção, geração e manutenção das emoções relacionadas com o medo, bem como reconhecimento de expressões faciais desta emoção e coordenação de respostas apropriadas à ameaça e ao perigo. Segundo Freitas-Magalhães (2007), a emoção medo pode ser detectada através da elevação da pálpebra superior, o queixo descaído ou pela abertura da boca no modo horizontal.

Pelo que foi referido até então, as várias emoções possuem elementos e características muito próprias. Elas podem ser sentidas de diferentes maneiras por diferentes pessoas e são visíveis fisicamente. Para o estudo em questão, torna-se fundamental perceber se as emoções poderão ter alguma relação com a música e se sim, de que maneira é possível interligar emoções com música.

Numa primeira abordagem, convém perceber através da ciência que ligação direta tem a música com as emoções, mais concretamente, como são despertadas as emoções no nosso corpo quer através da audição, quer através da execução. Através da neurociência e da neuropsicologia verificamos que a música requer múltiplas funções cerebrais, tais como a função auditiva para escutar e apreciar a harmonia, ritmo, timbre, a função visual para ler uma partitura, a função motora para execução instrumental e mais fascinante, as funções cognitivas e emocionais para a interpretação e representação musical interior (Barbizet & Duizabo, 1985). A atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro e os sistemas neurológicos. Através de exames de imagem cerebral vê-se que a música capaz de emocionar ativa estruturas das regiões cerebrais, responsáveis pela produção e libertação dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina e principalmente da amígdala cerebelosa, que é a principal área do processamento emocional.

Numa segunda abordagem, torna-se necessário entender que elementos são importantes, ou através de que elementos musicais a música é capaz de despertar as várias zonas do cérebro, resultando depois em emoções.

Autores como Scherer e Zentner (2001) afirmam que as investigações têm revelado unanimidade na constatação de que a música tem a capacidade de exprimir emoções. A posição mais cognitivista da investigação sugere que a audição de música permite somente uma percepção das emoções. Esta posição é apoiada pela ideia de que, ao contrário de indutores de emoções como os conflitos e ameaças, a música não possui valor evolutivo, não havendo assim razão para provocar emoções. A posição mais emotivista, por sua vez, defende que a música provoca respostas emocionais utilitárias nos ouvintes, principalmente as emoções básicas como a tristeza e a alegria (Juslin, 2008).

Autores como Sloboda e Juslin (2001) propõem a hipótese de as respostas emocionais à música poderem ser explicadas pela forma como as emoções foram sendo influenciadas pela evolução biológica. Ao nível evolutivo, pode ter havido pressões de seleção no sentido de favorecer a utilização de pistas acústicas para fazer inferências sobre o comportamento provável dos outros indivíduos. Por outro lado, a função da música pode ser melhor compreendida se se analisar quais as funções que a música desempenha no dia-a-dia dos seres humanos. Estudos com medidas fisiológicas têm demonstrado uma aparente relação direta entre a música e a emoção. Demonstram que a música ativa zonas do sistema nervoso central no início do processo auditivo e que a região do cérebro responsável pelas respostas musicais emocionais corresponde às zonas do cérebro que são responsáveis pelo controlo de estados emocionais de excitação, ritmo cardíaco, padrão respiratório e de movimento (ver Joseph, 2000).

Langer (1942), diz-nos por sua vez que a música não simboliza realmente sentimentos, apesar de estes ocorrerem, mas sim o conceito em si. Não ocorrem emoções, mas sim conceitos/concepções de emoções. Em último caso a música simboliza a forma abstrata comum a esses sentimentos. Langer (1942) afirma ser possível dizer-se que a música expressa sentimentos apenas porque a forma musical e a forma dos sentimentos apresentam uma estrutura ideal similar.

Autores como Clynes (1986) ou Sloboda (1988), consideram e assumem a ‘expressão musical’ como estando diretamente ligada, relacionada e como sendo gerada pela estrutura musical. Clarke (1995) refere-nos que “a expressão engloba padrões

sistemáticos de desvio das informações 'neutras' dadas na partitura, que tomam a forma de transformações baseadas em regras de valores canônicos originários da representação de interior do artista da estrutura musical" (Clarke, 1995: p.22). Para percebermos um pouco melhor a importância da estrutura musical na performance musical e o que aqui foi dito analisemos Salgado (2003) onde ele apresenta e descreve dois estudos:

“Num primeiro estudo, Cook (1995) estudou duas gravações de Furtwängler dirigindo a Nona Sinfonia de Beethoven e apresentou provas de uma clara relação entre variações no tempo e os princípios Schenkerianos da análise estrutural. Ele também mostrou que Furtwängler era altamente consistente em mudanças de tempo apesar das críticas generalizadas dos críticos de música contemporânea que os seus tempos eram erráticos e arbitrários.”

(Salgado, 2003: p.34,35).

“Num segundo estudo, Shaffer (1992) analisou os dados de quatro pianistas, cada um dos quais realizou a peça de Beethoven WoO 60 várias vezes. Considerando as performances mais contrastantes, ele chegou à conclusão de que o que o distingue não é uma diferença nas suas implicações estruturais, mas sim uma diferença de caracterização.”

(Salgado, 2003: p.34,35).

Pode então verificar-se que uma performance pode ser vista como um evento estrutural, ou como um evento expressivo.

Dowling & Harwood (1986) resumem um pouco o que foi referido pelos autores anteriores, dividindo em três categorias, sendo elas o “índice”, o “ícone” e o “símbolo”.

Para Dowling & Harwood (1986), o índice é o caminho, a ligação entre o escutado pelo ouvinte e as emoções evocadas. Quer-se com isto dizer que o índice relaciona, associa as emoções sentidas a referências emocionais extramusicais (ex: associar uma obra a momentos de alegria já antes vividos). O índice é portanto o caminho através do qual os ouvintes associam conceitos musicais com conceitos extra musicais.

Por seu lado, o ícone, representa os sons e os modelos da estrutura musical ou o fluxo de uma linha musical. Este nível de evocação emocional baseia-se na revisão dos autores de pesquisa empírica que relaciona as emoções e as características estruturais da

música. Dowling & Harwood (1986) sublinham Langer (1953) e dizem-nos que “a música imita a forma... da vida emocional” (p.206).

Já em relação a um nível simbólico, foi efetuado um trabalho muito idêntico a Meyer (1956), onde afirma que os sons podem evocar uma emoção no ouvinte, de acordo com o sítio onde os símbolos se encontram na partitura, bem como a sua função que estes tenham numa estrutura musical. O nível simbólico relaciona a estrutura musical e a sua capacidade de evocar respostas emocionais no ouvinte.

Após o que foi descrito até aqui, após os contributos de vários autores com as suas ideias de como é possível relacionar música e emoções, torna-se necessário para o estudo em questão perceber de que forma é possível aplicar todas estas propostas. Quer-se com isto dizer, que se torna necessário entender de que forma as estruturas musicais ou os símbolos podem ser aplicados para de fato surtir algum tipo de emoção. Falamos pois de comunicação emocional, a qual está ligada às situações em que o músico tem a intenção de comunicar emoções específicas aos ouvintes.

Um exemplo de como a fenomenologia lida e estabelece contato com o significado de música é dado por Clifton (1983) em 'fenomenologia aplicada'. Segundo Clifton, a música é a possibilidade de qualquer som apresentar a qualquer ser humano o significado que experiencia com o seu corpo, isto é, com a sua mente, com os seus sentidos ou sentimentos. De acordo com Clifton a música torna-se assim um ‘fenómeno corpóreo’, o qual deve ser entendido pelo modo que os seus sons são experimentados pelo corpo, o modo como eles são vividos por meio de movimentos e gestos. Segundo o seu ponto de vista, devemos considerar a música como um 'fenómeno fundamentalmente corpóreo', e não uma espécie de fenómeno no qual a música somente se refere a algo em pessoa. Poderá dizer-se então que, uma vez que a transmissão de emoções é algo tão corpóreo que poderá ser feito também através de emoções faciais. A expressão facial é uma forma de comunicação não-verbal que permite a partilha de sentimentos e emoções, numa linguagem subentendida entre seres humanos. A detecção facial e reconhecimento automático de expressões baseia-se no processamento de imagem e reconhecimento de padrões. Sentir determinada emoção é experimentar determinada reação fisiológica. Entre outros sintomas, por exemplo, a tristeza é a diminuição do ritmo respiratório, a raiva e o medo têm em comum a secreção da hormona adrenalina, entre outras. A nível facial é também visível pelo subir ou estreitecer das sobrancelhas, pelo subir ou descair dos cantos

da boca, entre muito outros músculos, deixando assim transparecer determinada emoção. Alguns pesquisadores acreditam que a expressão facial não apenas traduz um sentimento mas também o estimula. Ou seja, quem ri porque está feliz fica ainda mais feliz porque ri. Acreditam ainda que os nervos do rosto, ao informar o cérebro da posição exata dos músculos faciais, desencadeiam as reações fisiológicas correspondentes às diversas emoções.

O que aqui foi descrito, ao ser aplicado na música, mais concretamente na comunicação emocional, poderá não obter o melhor dos resultados. Isto poderá acontecer na medida em que um aluno, ao tentar provocar determinada emoção através de expressões faciais poderá não surtir essa mesma emoção pretendida. Quer-se com isto dizer que, uma emoção não deve ser forçada através de determinados estímulos faciais, pois pode induzir o ouvinte em erro e acima de tudo poderá também alterar a sua execução, criando assim confusão entre música e emoção. Contudo, uma vez que o executante transmita naturalmente através de expressões faciais a emoção que está a sentir no momento, tal poderá ser uma boa forma de dar mais ênfase e enriquecer o que está a executar.

Um pouco à semelhança do que foi aqui referido através das ideias de Clifton, Shove e Repp (1995) dão-nos também o seu contributo, referindo que um ouvinte tem tendência a ouvir três tipos diferentes de eventos baseados na informação do som musical, sendo eles o evento de realização, o evento estrutural e o evento expressivo. Cada um destes níveis de consciência está interligado por um fio condutor, tendo o nome de, segundo Shove e Repp (1995), percepção do movimento.

Segundo Shove e Repp (1995), a fonte deste movimento é o músico humano, isto é, o movimento musical é o movimento humano. Como Shove e Repp (1995) indicam, “o músico humano é a fonte do movimento percebido” (Shove e Repp, 1995:61). Segundo este modelo apresentado por eles, a música está diretamente ligada aos movimentos articulatórios do músico como por exemplo o movimento do arco, o gesto do cantor, entre outros. O ouvinte escuta uma sequência de sons, isto é, uma melodia, progressões harmónicas, articulação de frases, entre outros. Escuta portanto uma estrutura musical a qual é indiretamente a consequência dos movimentos articulatórios do músico. Como refere Shove e Repp (1995), “Os movimentos articulatórios são movimentos que estruturam o som. O movimento que cada um atribui a uma sucessão de tons, inclusive o

seu procedimento, o seu carácter e até a sua direção, pertencem antes de tudo ao músico” (Shove e Repp, 1995:61).

Juslin (2001) vai ainda mais longe com a sua teoria. Recolhe os elementos, através dos quais é possível executar uma mesma obra com determinada emoção. Juslin (2001) apresenta-nos uma perspectiva funcionalista, baseada na sua própria pesquisa sobre a relação entre música e emoção, complementada com ideias de Brunswik (1956) de pesquisa da emoção e a comunicação não-verbal. Segundo Juslin e como refere Salgado (2003) a comunicação da emoção na realização musical, na performance musical pode ser vista segundo dois pontos:

a) Evidência de 'programas cerebrais inatos' (Jurgens, 1982);

b) A 'aprendizagem social' de expressão emocional e interação (Papousek, 1996).

- Em primeiro lugar, tal como refere Salgado “os performers de música comunicam a emoção a ouvintes usando o mesmo código acústico que na expressão vocal do dia-a-dia” (Salgado, 2003: p.91). São portanto, transmissões de emoções inatas, onde não há pensamento premeditado nem nenhum tipo de aprendizagem.
- Em segundo lugar, a forma de expressar emoção na performance de uma música é já feita através uma aprendizagem social e de memórias antigas sobre situações já vividas, já experienciadas. Ao contrário da alínea anterior, a ligação de elementos acústicos e a expressão emocional é já aprendida social e culturalmente de acordo com a experiência acumulada e certas memórias específicas.

Juslin (2001) sugere que a comunicação de emoções na música possa ser explicada com o auxílio de uma versão modificada do ‘Lens Model’, modelo elaborado inicialmente por Brunswik. O Lens Model (ou Brunswikian Lens Model, como também tem sido referenciado pela literatura científica) prevê que a eficácia da comunicação emocional pode ser verificada pela utilização de certas pistas acústicas durante uma execução musical. Este modelo visa analisar aspetos psicológicos envolvidos na comunicação emocional entre intérprete e ouvintes considerando um contexto musical. Sugere as

principais pistas acústicas utilizadas pelos músicos (andamento, articulação, ritardandos, etc.) para que as emoções específicas sejam desencadeadas nos ouvintes, isto é, tais pistas são codificadas pelo intérprete e decodificadas de modo indissociável pelos ouvintes no momento da apreciação musical. Como tendo por exemplo a utilização de staccato, poderia comunicar medo, raiva ou alegria; contudo, tais emoções diferem entre si pela relação que estabelecem entre esta e outras pistas, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

| Emoção | Dica Utilizada | Atividade, Valência |
|-----------------|---|---------------------------|
| Alegria | Tempo rápido, pequena variação de tempo, articulação staccato, grande variação de articulação, alto nível do som, timbre brilhante, ataques rápidos, pequena variação no andamento, contraste entre notas curtas e longas, pequena extensão de vibrato. | Alta, positiva |
| Tristeza | Tempo muito lento, articulação legato, pouca variação na articulação, baixo nível do som, grande variação do andamento, ataques lentos, vibratos lentos, final retardando, frases desacelerando. | Baixa, negativa |
| Raiva | Alto nível do som, tempo rápido, articulação staccato, ataques abruptos, sem retardandi, acentos repentinos, acentos sob notas instáveis da tonalidade, crescendo, acelerando na frase, grande extensão de vibrato. | Alta, negativa |
| Ternura | Tempo lento, ataques lentos, baixo nível do som, pequena variação do nível do som, articulação legato, timbres suaves, variações do tempo moderadas, vibrato intenso, retardando final, acentos sobre notas estáveis. | Baixa, positiva |
| Medo | Articulação staccato, nível de som muito baixo, grande variação do nível sonoro, tempo rápido, grande variação do tempo, grande variação do andamento, pausas entre as frases, síncopas repentinas. | Moderado, negativa |

Tabela de relação entre dicas e emoção

Figura 1

Numa extensão deste modelo (também conhecida como Brunswikian Extended Lens Model), Juslin (2003 *apud* Juslin; Timmers, 2010) propõe que a comunicação emocional também depende de alguns elementos estruturais manipulados pelos compositores, tais como modo, tonalidade, melodia, entre outros, como é apresentado na figura a seguir. Os autores referem que a percepção de uma emoção dependeria não apenas do intérprete. A percepção dessas emoções dependeriam parcialmente do compositor e parcialmente do

intérprete, sendo que a manipulação das pistas acústicas é feita a partir de certa coerência particular para cada género ou estilo.

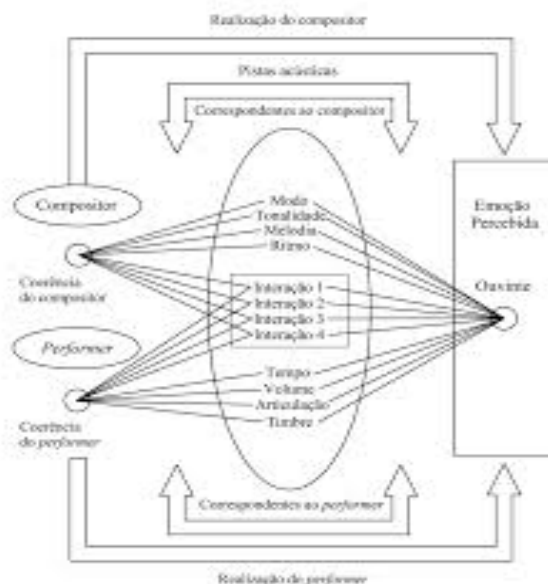


Figura 2

É com base neste modelo que Juslin efetuou o estudo acima descrito para confirmar a relação entre as pistas acústicas implementadas durante a performance musical e a eficácia da comunicação emocional em música. O estudo aqui a desenvolver será com base na tabela de Juslin (2001) acima apresentada e será o ponto de partida como auxílio na aprendizagem de um instrumento. Pretende-se verificar a aplicabilidade do estudo efetuado por Juslin na aprendizagem do instrumento como auxílio no desenvolvimento do aluno, tornando-o mais expressivo.

Enquanto professor e enquanto júri, sempre observei e ouvi alunos nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento executarem obras, concentrando-se apenas em tocar afinado e junto com o acompanhamento. Ao observar outros métodos, a cópia do professor torna-se ainda mais clara e visível, tornando-se assim, não um aluno com ideias próprias, mas apenas um aluno que apenas repete o que o professor diz e pede para fazer, acreditando ser esta a condição necessária para ser bom. A falta de criatividade e espontaneidade por parte dos alunos, a falta de ideias próprias sempre me intrigou, para além de um músico para ser completo tem de ir mais além, tem de ser capaz de muito mais do que tocar notas afinadas e no tempo certo. Falo pois da expressividade. É este outro

tópico que sempre me fascinou e como tal, sempre me levou à procura de métodos, ideias ou teorias que dessem resposta a tal lacuna.

A procura de novas ideias e métodos de ensino neste campo, levaram-me ao encontro de Juslin (2001) e o seu método, onde ele expõe através de que forma, de que elementos é possível executar obras com determinada emoção específica, tornando assim o aluno mais expressivo.

Será esta a base do projeto aqui a desenvolver. Aprofundar a teoria de Juslin (2001) e verificar a sua aplicabilidade no ensino, verificando depois se será positiva ou negativa, consoante os resultados obtidos com alunos.

Para tal, o objeto de estudo serão dois grupos constituídos por alunos da Academia de Música de Costa Cabral, em que um dos grupos era ouvinte e o outro grupo era executante. O estudo será efetuado com três experiências, sendo que a primeira, será uma execução de trechos pré-determinados com emoções diferentes de uma forma livre e espontânea, a segunda experiência terá como moldes a experiência anterior, com a diferença que desta vez os alunos terão já o auxílio do quadro de Juslin (2001) e do professor. Por último, todos os aspetos trabalhados até aqui serão aplicados ao repertório comum constante do programa de Violino. Serão ainda efetuados questionários e entrevistas como forma de obtenção de resultados.

Parte II – Estudo empírico

1. Introdução

A pesquisa social tem sido marcada fortemente por estudos que valorizam o emprego de métodos quantitativos para descrever e explicar determinadas situações. Porém, podemos identificar outra forma de abordagem que se tem afirmado como promissora possibilidade de investigação, sendo identificada como qualitativa. Sabe-se à partida que ambos os métodos são de naturezas distintas. Apesar de ambas as abordagens utilizarem alguns métodos iguais, na maior parte das vezes são utilizados em sentidos opostos. Por exemplo, se pretendemos descobrir como as pessoas pretendem votar, a escolha mais adequada será o método quantitativo, como um levantamento social. Se se pretender explorar as histórias de vida ou o comportamento das pessoas, serão então preferíveis os métodos qualitativos. Abordar um problema através do método qualitativo é uma opção do investigador, sendo justificado como uma forma para que a natureza de um fenómeno social seja entendida. A pesquisa qualitativa trata de melhorar a efetividade de um programa, mas não é adequada para avaliar resultados de programas. Não quer dizer que ao longo do trabalho a executar devamos optar apenas por uma das abordagens e ignorar por completo tudo o que pertença à outra abordagem, que devamos ignorar outros métodos, uma vez que nos poderão ser igualmente úteis. Qual deles será o mais útil ou adequado para a nossa investigação.

Após uma análise do estudo aqui a desenvolver, foi opção utilizar essencialmente uma metodologia qualitativa. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, atitudes ou opiniões. É um tipo de investigação indutivo e descritivo, uma vez que o investigador desenvolve e cria conceitos e ideias com base em padrões encontrados nos dados. Ao longo do estudo serão utilizados alguns dos métodos utilizados pelos investigadores qualitativos como: a análise, na medida em que se pretende um entendimento das categorias dos participantes; as entrevistas, onde se pretendem perguntas “abertas” para amostras pequenas; gravação em áudio e vídeo, para um melhor entendimento de expressões faciais e movimentos corporais; a observação, para verificar resultados para o estudo em questão.

2. Apresentação do projeto

O objetivo deste projeto é recolher informações, ferramentas, estratégias a utilizar na leção de um instrumento. Pretende-se recolher e disponibilizar informação importante e relevante para os professores de instrumento. Este trabalho não está somente ligado aos professores, mas também aos alunos, uma vez que está fortemente direcionado à sua evolução e ao seu desenvolvimento emotivo na performance. Pretende-se com este projeto facultar ferramentas úteis aos professores de instrumento, de modo a tornarem os seus alunos instrumentistas mais expressivos.

O projeto educativo em questão foi implementado na Academia de Música de Costa Cabral, tendo sido distribuído por quatro fases, ao longo de sensivelmente um ano e meio.

Antes do início do projeto, mais concretamente antes do trabalho com os alunos, os encarregados de educação de cada aluno foram chamados à Academia de forma a poder explicar que me encontro a desenvolver um projeto educativo e a informar um pouco o assunto relacionado e a pedir a sua autorização para poder trabalhar com os seus respetivos educandos.

O grupo dos participantes é constituído pela minha classe de Violino da referida academia, perfazendo um total de dez alunos. O grupo referido é constituído por três alunos do sexo masculino e sete alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos de idade, frequentando o 2º e 3º graus de instrumento. O grupo geral foi dividido em dois grupos, um primeiro grupo com quatro alunos e um segundo grupo com os restantes seis alunos. O grupo de quatro alunos era constituído por dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, sendo este grupo o que executou as obras escolhidas para o projeto. O segundo grupo, foi um grupo de ouvintes, o qual escutou as obras executadas e preencheu os questionários. O primeiro questionário era preenchido durante a execução dos trechos, onde os alunos tinham apenas de assinalar no questionário as emoções que iam detetando. O segundo questionário era preenchido no final da audição dos trechos, onde se tentava obter um feedback por parte dos alunos sobre a dificuldade sentida nesta proposta.

2.1 Objetivos do projeto

Ao longo dos anos de ensino da música (neste caso em particular do ensino de Violino), tenho vindo a verificar uma enorme lacuna de expressividade por parte dos alunos na aprendizagem do instrumento. Em conversa com outros professores, não só de cordas mas também de outros naipes de instrumentos, essa mesma lacuna também parece verificar-se. Tal lacuna poderá dever-se a fatores sociais ou a experiências vividas até então pelos alunos. Infelizmente ainda se verifica que grande parte dos alunos não sente vontade própria de ir ouvir um concerto, ver um músico famoso tocar ou ouvir as suas obras favoritas, mesmo que em casa, através da internet ou de cd's. Este parece ser um ponto importante e interessante, uma vez que estas “pequenas” ações poderão tornar o aluno mais motivado para estudar, para querer evoluir. Parece ser também importante na medida em que os alunos, ao quererem ser como os músicos famosos, ao quererem tocar como eles, estão já inconscientemente a desenvolver aspetos fundamentais como audição, memória e acima de tudo musicalidade, expressividade.

Contudo, essa lacuna, ou essa dificuldade não virá apenas dos alunos mas também um pouco por falta de conhecimento por parte dos pedagogos. Um aluno, no início da sua formação musical, vem aprender um instrumento, à partida, sem qualquer conhecimento de como funciona, o que tem de fazer para produzir som ou o que é propriamente a música. Ao iniciarem os seus estudos musicais, ao aprenderem um instrumento, eles aprendem como de fato funciona o movimento dos braços, a posição do instrumento, as notas e depois como juntar tudo isso, fazendo assim música. Pelo que tenho verificado ao longo dos anos de ensino é que esse é o conceito de música para quem inicia os seus estudos musicais. Para esses alunos, juntar notas com o movimento correto correspondente ao instrumento é já produzir boa música. Fazer os alunos entenderem que tocar música é também muito mais para além disso cabe portanto ao professor. Uma vez que cada aluno é único, o professor deve na minha opinião estudar como reage cada aluno à música e definir uma estratégia de como o ajudar. Digo isto porque para além de músicos, somos pessoas e todos somos criativos e expressivos que é uma grande parte daquilo que nos torna humanos. Apesar de todos possuímos diferentes níveis de criatividade, todos temos à partida esse “gene”. Na música e noutras artes como a poesia ou a pintura, o aluno começa a estudar um instrumento do nada e vai criando arte construtivamente, adicionando tons

musicais, ritmos, sonoridades, isto é, elementos que o aluno vai adquirindo e juntando de forma a tornar-se cada vez mais completo. Cabe pois ao professor ajudar o aluno a perceber como funcionam esses elementos e a melhor maneira de o aluno os poder utilizar.

Para o estudo em questão, iremos verificar que elementos podem ajudar um aluno a tocar com várias emoções e como os aplicar. Este trabalho será feito com base na teoria de Juslin (2001) e o quadro apresentado anteriormente, isto é, iremos verificar se de facto, elementos como um ralentando, uma dinâmica, uma articulação, ou no caso dos instrumentos de cordas, uma mudança do tipo de vibrato poderão tornar-se numa ferramenta útil.

Neste capítulo descrevem-se os processos metodológicos adotados para o estudo em questão, onde são dadas a conhecer as características dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos efetuados. Uma vez que o ponto de partida é, como referido no capítulo anterior, a teoria de Juslin (2001), onde ele nos indica quais os elementos possíveis para relacionar música com estados emocionais, com este estudo, pretende-se analisar a sua teoria e verificar se será aplicável na aprendizagem de um instrumento, de forma a poder tornar um aluno mais expressivo.

2.2 Metodologia

As linhas orientadoras seguidas e utilizadas para a realização deste projeto foram as seguintes:

- Execução de seis trechos musicais de forma livre, isto é, sem o auxílio do quadro fornecido por Juslin (2001), com respetivo preenchimento de questionário por parte dos ouvintes;
- Nova execução dos seis trechos musicais também com respetivo preenchimento de questionário por parte dos ouvintes, embora já com o auxílio do quadro de Juslin (2001) e do respetivo professor;
- Entrevista aos alunos executantes

- Execução de obras diferentes, constantes no programa de violino proposto para cada aluno.
- Questionário a professores de Violino

Os parâmetros a ter em conta para o bom funcionamento deste projeto foram os seguintes:

- Presença obrigatória de todos os alunos nas várias sessões acima descritas;
- Preparação individual das várias obras;

2.3 Obras utilizadas

- Os primeiros seis trechos foram retirados de um método russo
- As restantes obras foram as seguintes:
 - J. S. Bach – Gavotte
 - F. Kuchler, concertino op.15 – 1º andamento
 - J. B. Accolay – concerto em Lá

3. Caracterização dos alunos

Os alunos escolhidos para o projeto foram os alunos da minha classe da academia de música de Costa Cabral, escola essa onde me encontro a leccionar. Como foi já referido anteriormente, foram divididos em dois grupos, perfazendo um total de dez alunos. Quase todos os alunos se encontram nos inícios de aprendizagem do Violino, situando-se entre o 2º e 3º graus, graus estes que foram frequentados no decorrer do projeto. O primeiro grupo, o grupo dos executantes era constituído por quatro alunos, sendo eles dois do sexo masculino e dois do sexo feminino e a suas idades rondam os 10 e os 13 anos de idade. Neste grupo situavam-se os alunos:

Aluno A – Francisco Borralho, 13 anos de idade, a frequentar o 3º grau de instrumento. O aluno teve um ano de instrumento em Violoncelo em regime de iniciação, mudando para o Violino no 1º grau. É um aluno com alguma base já relativamente ao instrumento.

Aluno B – João Sousa, 12 anos de idade, a frequentar o 3º grau de instrumento. O aluno iniciou o seus estudos musicais desde muito cedo e sempre no Violino. Toca já Violino à 7 anos.

Aluno C – Teresa Correia, 13 anos de idade, a frequentar o 3º grau de instrumento. A aluna teve um pequeno contato com a música durante um ano em regime de iniciação. Iniciou o estudo do Violino no 1º grau, tocando à 3 anos.

Aluno D – Beatriz Torres, 12 anos de idade, a frequentar o 3º grau de instrumento. A aluna teve o primeiro contato com a música e com o instrumento somente no 1º grau. De todos os alunos referidos é a aluna mais recente no campo da música. Toca Violino à 3 anos.

Os restantes alunos, os do grupo de ouvintes, todos iniciaram os seus estudos musicais e começaram a tocar violino recentemente. A idade dos alunos situava-se entre os 10 e os 12 anos de idade.

4. Implementação do projeto

Desde o início do projeto que foi explicado a todos os alunos e respetivos encarregados de educação o principal objetivo deste estudo e a sua importância. Tornou-se portanto necessário implementar desde o início uma série de regras a serem cumpridas e respeitadas por todos, para que um ou outro aluno não decidisse aparecer apenas quando bem entendesse, desrespeitando assim os colegas, o professor e o projeto em desenvolvimento.

Para desenvolver o projeto e efetuar o trabalho com os alunos, como foi referido, estes foram divididos em dois grupos: o grupo de execução e o grupo de ouvintes. O principal objetivo deste projeto foi centrado na aplicação dos elementos constantes na tabela da referida teoria de Juslin (2001) e verificar a sua aplicabilidade ou não no ensino da música, tornando um aluno mais expressivo, um aluno capaz de executar com emoção. Como tal, na primeira experiência, aos alunos do grupo de execução, foram-lhes dados os seis trechos para os estudarem com quatro tipos de emoções: Alegria; Tristeza; Raiva e Medo. Nesta primeira fase, os alunos tiveram de estudar cada obra com os quatro tipos de emoções referidos de uma forma livre, sem qualquer auxílio por parte do professor ou de um colega e como claro está sem o auxílio do quadro de Juslin. O objetivo principal desta primeira experiência foi testar a capacidade de os alunos conseguirem executar uma obra com várias emoções distintas individualmente, com a criatividade individual de cada aluno. Foram dadas aos alunos três semanas para estudarem as obras e aplicarem esses elementos de uma forma espontânea. Ao fim das três semanas, foi efetuada uma execução desses trechos, onde entrou o grupo dos ouvintes. Nesta fase, o segundo grupo, isto é, o grupo dos ouvintes, teria de ouvir as execuções das obras e preencher o questionário, na tentativa de detetar se as várias emoções estavam presentes e eram detetáveis. Para além das quatro emoções já referidas, os alunos tiveram que executar as várias obras, com duas emoções de despiste, sendo elas o nojo e a surpresa e também ainda de uma forma neutra. Assim, os ouvintes tiveram que detetar, de entre sete hipóteses, quais as verdadeiras emoções presentes em cada obra executada. No final da gravação foi entregue um novo questionário ao grupo de ouvintes na tentativa de perceber a dificuldade em detetar as diversas emoções e se eram mais facilmente perceptíveis em determinados trechos.

Numa segunda fase, o tipo de trabalho efetuado foi muito semelhante ao da fase anterior. Desta vez foram também executados os mesmos trechos, com a diferença de estes terem sido estudados e trabalhados já com a ajuda do referido quadro de Juslin. Após ter sido efetuada a primeira experiência, foi dado aos alunos executantes, o quadro com os elementos através dos quais Juslin diz ser possível executar uma obra com diferentes tipos de emoções. Os alunos tiveram portanto uma ajuda para interpretar os mesmos trechos, com as mesmas emoções, embora agora com a ajuda do quadro Juslin. Numa primeira parte desta fase os alunos estudaram os trechos sozinhos apenas com a ajuda do quadro e posteriormente com uma pequena ajuda por parte do professor. Após este estudo com o apoio do quadro de Juslin e respetiva ajuda do professor, foi efetuada nova execução nos mesmos moldes utilizados na primeira fase, isto é, com as mesmas emoções (alegria, tristeza, raiva e medo) e com as emoções de despiste. No final da gravação e à semelhança do que aconteceu na primeira gravação, foram preenchidos novos inquéritos pelos alunos do grupo de ouvintes.

Após as fases já referidas, seguiu-se a parte da entrevista apenas aos alunos executantes. Apesar de os alunos do grupo ouvinte terem já preenchido os questionários enquanto escutavam as obras executadas pelos colegas, onde era possível analisar posteriormente esses mesmos questionários e verificar ou não uma diferença significativa, sentiu-se uma necessidade de obter resultados mais próximos, resultados de uma fonte mais direta. Uma vez que os alunos do grupo de ouvintes preencheram apenas os questionários, na tentativa de detetar as emoções corretas que estavam a ser executadas pelos colegas e posteriormente, fornecerem as suas ideias e os seus resultados através de novo inquérito, sentiu-se portanto necessidade de uma entrevista “mais direta” aos alunos executantes, para se tentar perceber se tinham notado alguma diferença entre a primeira e a segunda fase. Após a análise dos inquéritos, entrevistas e gravações, pretende-se poder obter já uma ideia um pouco formada.

Na quarta fase, foi efetuada uma experiência parecida com os moldes da primeira e segunda fases. Foi efetuada nova experiência, embora desta vez tenha havido algumas alterações: foram alteradas as obras executadas, não houve grupo de ouvintes e a execução e gravação foram de uma audição de classe. Nesta fase, as obras executadas não foram apenas trechos, mas sim obras completas, peças ou concertos constantes no programa de

instrumento, neste caso de Violino. Nesta fase, pretendeu-se alargar a experiência ao repertório comum das aulas de instrumento. Pretendeu-se aplicar o trabalho já efetuado até então, quer a nível das obras, quer a nível do ensino. Nesta fase do trabalho, pretendeu-se verificar o trabalho efetuado até então e verificar a sua aplicabilidade no repertório de Violino. O alvo a ser analisado não foi apenas o trabalho por parte dos alunos, mas sim o professor. As obras referidas foram trabalhadas pelo professor com os alunos, aplicando a teoria de Juslin (2001) nessas mesmas obras, sempre na tentativa de tornar alunos mais expressivos, alunos mais completos. Ainda nesta fase pretendeu-se também verificar a execução dos alunos num diferente contexto. Não foi uma execução apenas para os colegas em contexto de trabalho para o estudo, mas sim no contexto de audição de classe, tocando para amigos e familiares.

Como quinta e última fase, foi enviado a duas professoras de Violino um questionário a preencher posteriormente. Foi-lhes explicado o objetivo do estudo a desenvolver, o que já tinha sido efetuado até então e o que era pretendido da parte delas. Após a explicação do estudo, foi-lhes pedido para visualizar as duas primeiras gravações correspondentes às duas primeiras fases do estudo e de seguida a visualização da última gravação correspondente à audição de classe. No final da visualização das referidas gravações, foi pedido às professoras que preenchessem o questionário de acordo com a sua percepção do que tinham visualizado e a sua opinião sobre o projeto.

5. Análise dos resultados

Para recolha de dados deste projeto foram utilizados questionários, entrevistas e gravação vídeo/áudio para consulta posterior por parte dos professores de Violino para preenchimento do questionário a eles dirigido. Como já foi referido anteriormente, nas duas primeiras experiências, aquando da execução dos vários trechos musicais, o grupo de ouvintes ia preenchendo o questionário fornecido, detectando e assinalando quais as emoções que lhes parecia escutar. Para esta primeira abordagem foi então escolhido o questionário pois é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Torna-se portanto útil, pois pretende-se recolher informação sobre um determinado tema, tendo como público alvo os alunos. A elaboração dos questionários teve pois em atenção a habilitação do público alvo, tentando organizar as questões de uma forma simples e lógica. Pretendeu-se criar perguntas diretas relacionadas com o objeto em estudo, mas sem as tornar irrelevantes, intrusivas, ou ambíguas, de forma a não terem mais que um significado, levando a diferentes interpretações. Foram evocados os três princípios básicos para a sua construção, sendo eles; o princípio da clareza, em que as questões devem ser claras e concisas; o princípio da coerência, em que as questões devem corresponder à intenção da própria pergunta; o princípio da neutralidade, onde não se deve induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor. O inquérito foi constituído por perguntas fechadas, de forma a não haver possibilidade de respostas com significados diferentes, não levando portanto a diferentes conclusões, pondo assim em causa a veracidade do trabalho a ser desenvolvido. Foram utilizados inquéritos em duas fases diferentes do projeto. O primeiro inquérito, como já foi referido, foi preenchido pelo grupo de ouvintes aquando da execução dos trechos musicais e o segundo inquérito foi preenchido no final de todas as execuções.

Foram também utilizadas entrevistas, pois, como referem Lüdke & André (1986), ‘a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos’ (Lüdke & André, 1986: 33-34). O método de entrevista, uma vez bem aplicado, permite ao investigador retirar das suas entrevistas elementos de reflexão muito ricos. Foi um dos métodos também adoptados por haver um contacto direto entre o investigador e o entrevistado. Após as duas experiências e após todo um trabalho

feito pelos alunos com a aplicação das emoções na execução instrumental, estes pareciam possuir já as suas próprias ideias e conceitos acerca do que tinham experienciado. A entrevista foi feita oralmente e individualmente, com o intuito de perceber essas mesmas experiências vivenciadas pelos alunos, o seu impacto e qual o resultado que lhes pareciam ter obtido. Utilizou-se um tipo de entrevista semi-estruturada em que foi previamente preparado um guião servindo como eixo orientador ao desenvolvimento da respetiva entrevista. Optou-se por este tipo de entrevista pois permite que os diversos participantes respondam às mesmas questões, embora o desenvolvimento da entrevista se vá adaptando ao entrevistado, permitindo assim introduzir novas questões consoante o seu discurso.

Como foi anteriormente referido, foi ainda utilizada gravação por vídeo, de modo a comprovar o trabalho desenvolvido e também para auxiliar na análise dos resultados obtidos e preenchimento do questionário por parte dos professores de Violino. Com a gravação pretendeu-se comparar o que foi executado com o que foi escutado e preenchido pelos ouvintes e ainda de forma a captar possíveis alterações corporais dos executantes, quer sejam pequenos gestos com o instrumento, ou uma súbita alteração facial.

Dados dos grupos

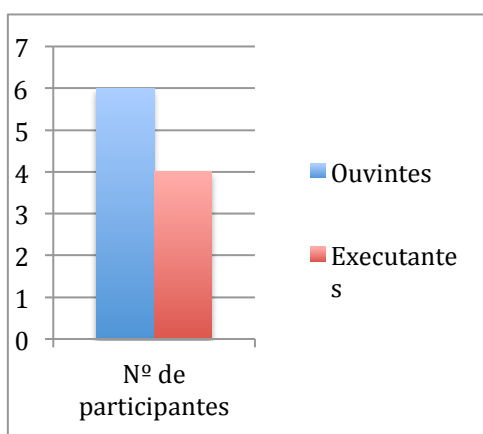


Gráfico 1

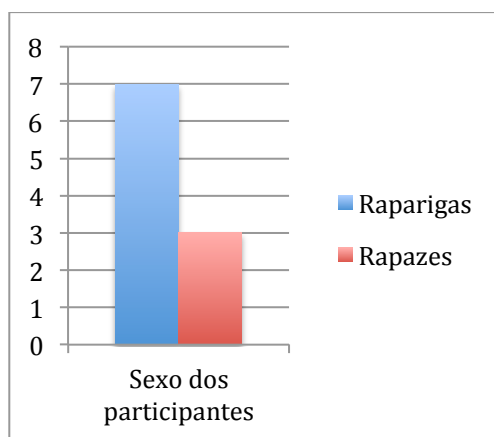


Gráfico 2

5.1 Análise da primeira experiência

Como já foi referido anteriormente, o foco principal desta primeira experiência era verificar se os alunos executantes eram capazes de executar determinadas obras propostas sem qualquer tipo de auxílio, quer por parte do professor, quer com a ajuda de qualquer outro método. Pretendia-se verificar até que ponto os alunos eram criativos, eram capazes de autonomamente executar uma obra, isto é, pretendia-se observar quais os alunos com capacidade espontânea de aplicar emoções na execução de uma obra e se tal era possível.

Ao verificar o trabalho aplicado pelos alunos na primeira parte do trabalho, é de congratular o seu esforço e dedicação que aplicaram desde o estudo individual até à execução perante os colegas e a gravação do estudo. Após a execução de todos os alunos intervenientes, foi bastante agradável verificar que pela primeira vez os alunos tiveram o cuidado de tentar melhorar e dar mais sentido aquilo que estavam a executar, pois era algo que não acontecia até então. Verificou-se um grande empenho em conseguir executar da melhor maneira possível os vários trechos, tendo verificado inclusive em alguns alunos um enorme prazer no que estavam a tocar. Analisemos de seguida os dois grupos intervenientes e os resultados obtidos.

5.1.1 Análise dos resultados do grupo de ouvintes

Após análise dos questionários preenchidos pelos ouvintes durante a experiência, é possível verificar alguma dificuldade em detectar todas as emoções corretas. Na generalidade dos ouvintes, em quase todos os trechos se encontram uma ou duas emoções erradas. Quanto às emoções de despiste, a emoção Nojo foi a que menos foi detectada e a Surpresa foi ainda algumas vezes mal assinalada. Um outro aspeto a referir é que alguns dos trechos pareceram deixar transparecer mais as verdadeiras emoções do que outros.

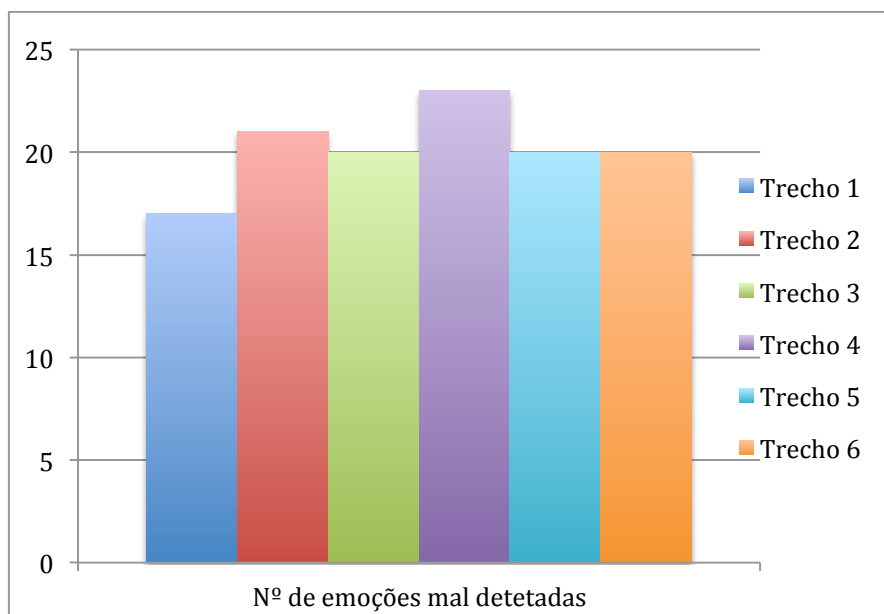


Gráfico 3

Como se pode verificar no gráfico acima representado, em alguns dos trechos, as emoções escutadas foram mais certas que nos restantes trechos. É de realçar um aspeto que parece ser interessante e o qual poderá ser verificado na gravação seguinte, que os trechos que conseguiram mais respostas certas, isto é, mais emoções corretamente detetadas, possuem uma tonalidade Maior. Tal facto poderá ser de realce e será tido em conta na experiência seguinte.

Relativamente ao questionário preenchido pelos ouvintes no final desta primeira experiência é possível apurar os seguintes resultados:

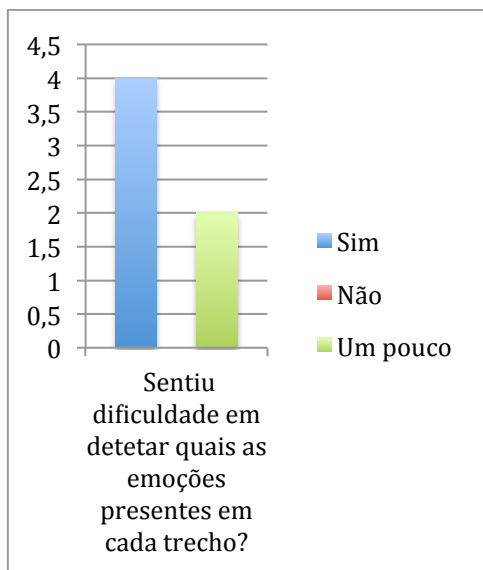


Gráfico 4

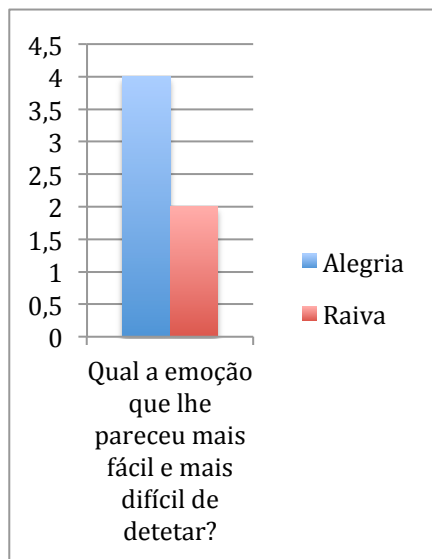


Gráfico 5

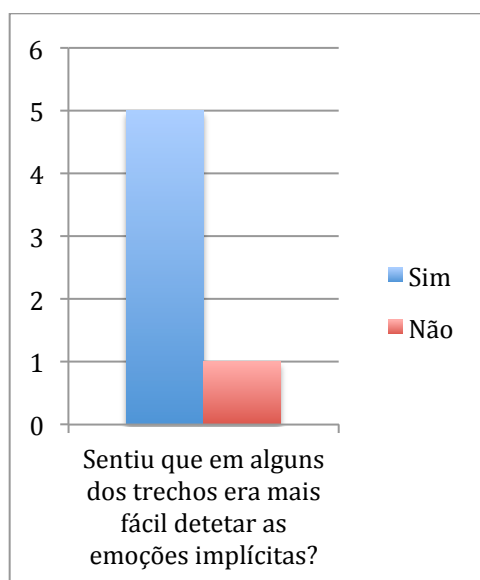


Gráfico 6

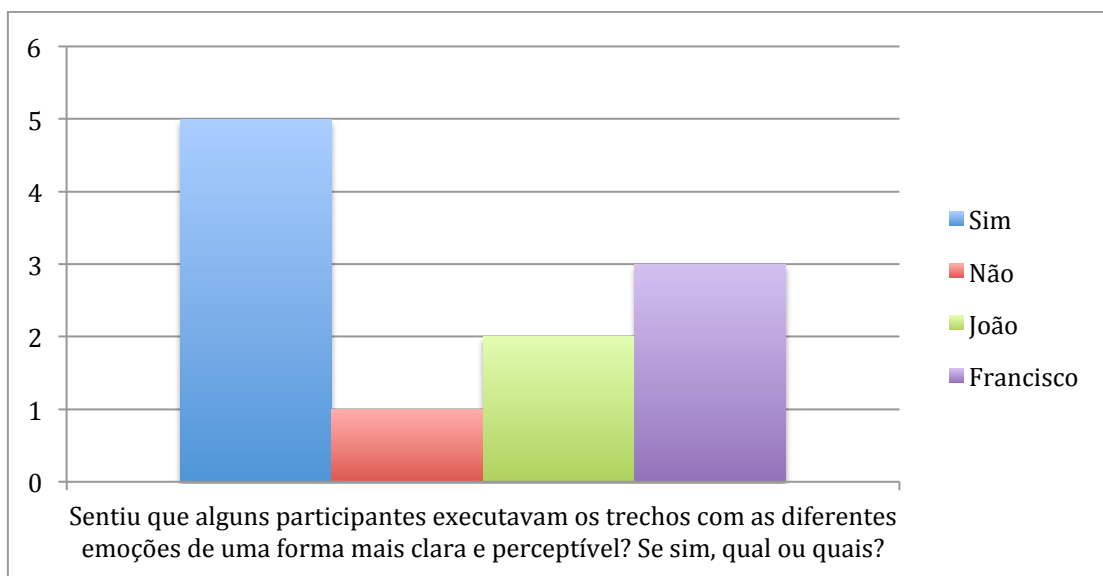


Gráfico 7

Ao analisarmos os gráficos pode verificar-se que a maioria dos ouvintes possuía a mesma ideia acerca do que tinham acabado de escutar. Nos gráficos 4 e 5 a percentagem obtida foi igual. Através do gráfico 4 verifica-se que a maior parte dos ouvintes sentiu, nesta primeira gravação, dificuldade em detetar quais as emoções associadas a cada trecho e no gráfico 5, verifica-se que as emoções mais detetadas ou facilmente detetadas foram a Alegria e a Raiva, sendo que a emoção Alegria foi a mais detetada de entre todas já referidas por parte da maior percentagem de alunos. O gráfico 6 indica que de facto em alguns dos trechos eram mais facilmente detetadas as emoções que estavam a ser executadas. Por último, através do gráfico 7, verifica-se que de facto alguns alunos conseguiram executar os trechos com maior transparência e clareza. Quer-se com isto dizer que alguns alunos conseguiram aplicar emoções nas obras que executavam de uma forma mais espontânea e criativa, uma vez que não tiveram qualquer apoio para o efeito. Verificam-se que dos quatro alunos que executaram os trechos, dois deles se destacaram mais, sendo eles o João e o Francisco.

5.1.2 Análise dos resultados do grupo de executantes

Após a análise do vídeo gravado nesta primeira parte do trabalho é possível verificar que o que foi detetado pelo grupo de ouvintes corresponde ao que é possível observar nesse mesmo vídeo. Denota-se um maior nervosismo por parte de uns participantes e um maior desfrutar do desafio que esta tarefa proporciona. Verifica-se que de acordo com o que foi descrito pelos ouvintes, uns executantes parecem usufruir de um fluir mais natural, não vendo esta proposta como um desafio ou como algo de muito complicado, mas como algo perfeitamente natural e como uma grande ajuda no futuro para se tornarem melhor intérpretes, músicos mais expressivos e completos. É também de notar que, apesar de na generalidade uns executantes tocarem os trechos com maior transparência que outros, tal situação não acontece em todos os trechos e com todas as emoções. Para uns torna-se mais fácil executar os trechos com as referidas emoções consoante o elemento com que estejam mais à vontade. Quer-se com isto dizer que, para um executante o tipo de trecho pode facilitar ou dificultar a execução com diferentes emoções, enquanto que para outro o tipo de emoção pretendido seja o qual com que se sinta mais à vontade, facilitando assim a tarefa. Pelo que se verifica na gravação, para uns executantes alguns trechos parecem um pouco mais acessíveis que outros. Tal facto parece suceder-se, talvez pela tonalidade da obra, ou pelo movimento das notas, parecendo determinados excertos possuírem já alguma espécie de emoção implícita, ou trarão à memória do executante alguma situação já vivida ou a algo já sentido que seja idêntico a determinadas emoções.

Outro aspeto de grande relevo está relacionado com a expressividade corporal. Pelo que se verifica nesta primeira fase, na generalidade, exceptuando um ou outro excerto e uma ou outra emoção, os executantes não deram importância a este aspeto. Verifica-se que corporalmente se encontram muito parados, não fazendo muitos movimentos com qualquer parte do corpo que seja, nem com o próprio instrumento. A nível facial, denota-se em algumas emoções apenas pequenos traços físicos como o estreitecer das sobrancelhas ou o cerrar dos dentes, adotando assim uma postura mais agressiva, não ajudando assim a conseguir transmitir aquilo que pretendem.

5.2 Análise da segunda experiência

Apesar desta segunda parte do trabalho ser bastante idêntica à primeira, verificam-se algumas diferenças ao nível da introdução de novos elementos, de novas ideias, novos resultados, mas acima de tudo ao desenvolvimento dos pontos fulcrais do trabalho em questão. Nesta parte do trabalho foram executados os mesmos trechos pelos mesmos executantes e escutados pelos mesmos ouvintes, utilizando as emoções, quer as “verdadeiras”, quer as emoções de despiste, utilizadas na experiência anterior. Nesta fase foi introduzido o já referido quadro do teórico Juslin (2001), servindo como base de apoio aos alunos executantes, de modo a terem uma sólida noção de como se pode, segundo Juslin, executar obras com várias emoções. O quadro ou tabela que Juslin propôs contém elementos que segundo ele tornam possível tocar com uma determinada emoção usando variações do tempo, dinâmicas, diferentes ataques, entre outros. Nesta fase os alunos tiveram a oportunidade de estudar os trechos com os elementos constantes na tabela de Juslin, primeiro de forma individual e depois com a ajuda do professor.

Nesta fase antes da execução, durante a fase de preparação, voltou a verificar-se um enorme empenho por parte dos quatro executantes, na tentativa de tentar sempre melhorar não só os trechos em questão mas também a sua qualidade enquanto músicos. Pelo que foi possível verificar, desta vez já todos os alunos estavam mais à vontade no estudo das obras uma vez que tinham ajuda proveniente de duas fontes: a do quadro de Juslin e a do professor. Verificou-se que os alunos não encaravam já o projeto como um dever ou como um favor, mas que o faziam de livre vontade e apreciavam os frutos que estavam a colher.

Após esta fase de preparação efetuou-se nova experiência nos mesmos moldes que a anterior. Os resultados obtidos nesta segunda experiência serão analisados de seguida.

5.2.1 Análise dos resultados do grupo de ouvintes

Após análise dos questionários preenchidos pelos ouvintes durante a experiência, é possível verificar alguma diferença comparativamente aos resultados verificados na experiência anterior. No que toca às emoções de despiste, a emoção Nojo voltou a ser a emoção que menos se detetou, sendo rara a vez a ser assinalada. A emoção Surpresa,

voltou a ser algumas vezes tida como emoção correta, embora tenha sido assinalada menos vezes que na experiência anterior. Outro aspeto a verificar é a rapidez com que os ouvintes detetavam a emoção que lhes parecia ser a correta. Comparativamente à experiência anterior, os ouvintes não ficavam tanto tempo na dúvida sobre qual a emoção que estavam a ouvir, parecendo já mais seguros do que escutavam. Os ouvintes, na generalidade das obras, detetaram mais emoções corretas. Destaca-se as emoções detetadas no trecho um e quatro, onde o número de emoções mal detetadas foi bem mais reduzido. No que toca aos restantes trechos, como se pode verificar no gráfico em baixo, a oscilação comparativamente à gravação anterior foi apenas ligeira, sendo que o número de emoções bem ou mal detetadas aumentou ou diminuiu na base de uma ou duas.

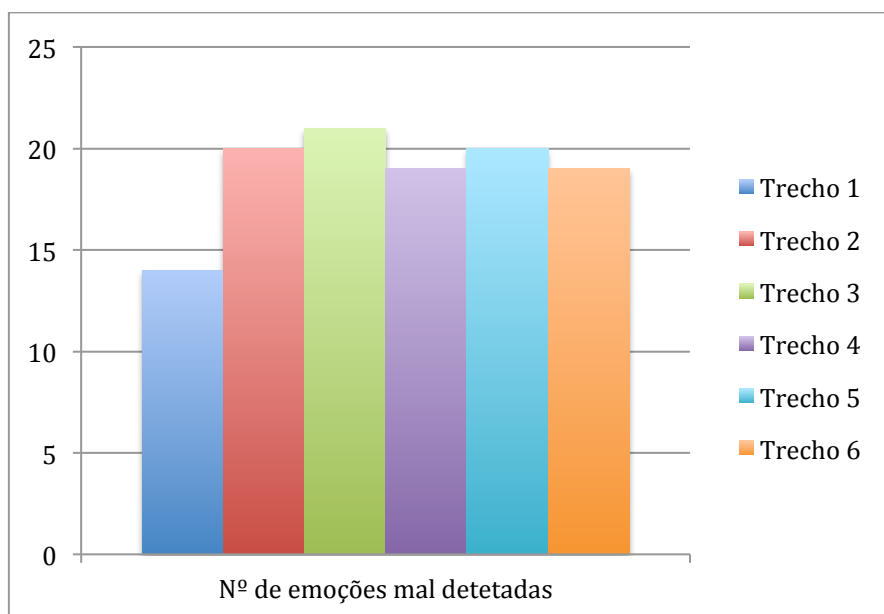


Gráfico 8

Relativamente ao questionário preenchido pelos ouvintes no final desta segunda experiência é possível apurar os seguintes resultados:

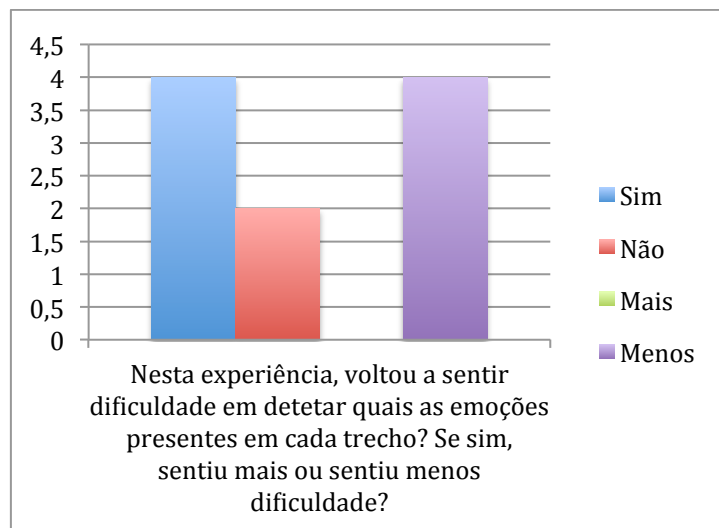


Gráfico 9

À pergunta “Nesta experiência, qual a emoção que lhe pareceu mais fácil e mais difícil de detetar?”, os resultados foram os seguintes:

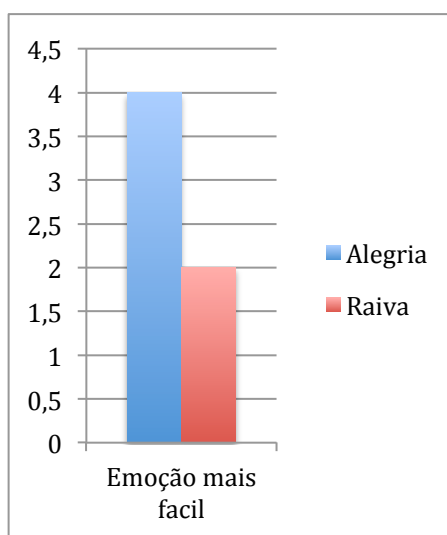


Gráfico 10

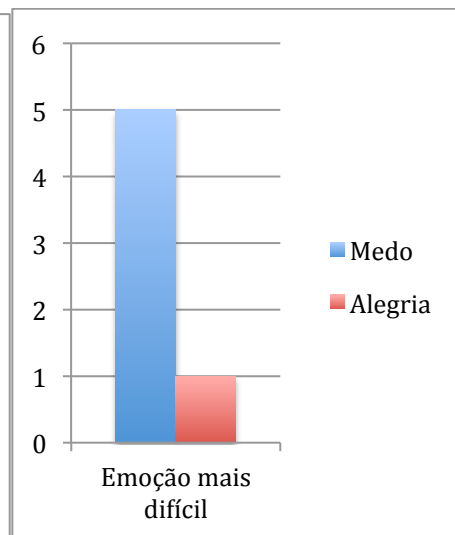


Gráfico 10.1

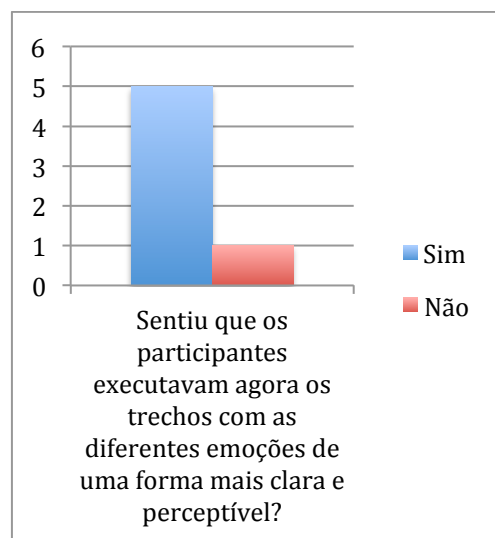


Gráfico 11

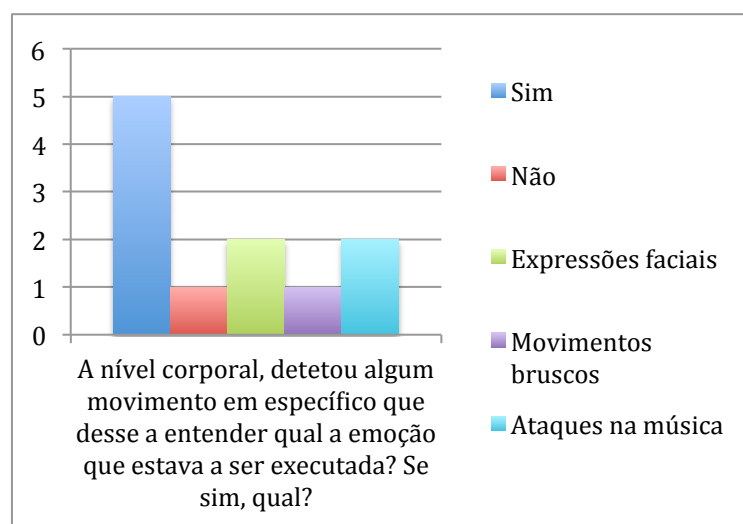


Gráfico 12

Ao analisarmos os gráficos acima representados, verifica-se uma ligeira diferença comparativamente à experiência anterior. No gráfico 9 verifica-se que dois alunos afirmam já não terem sentido dificuldades em detetar as emoções escutadas, enquanto que quatro dos alunos, dizem ainda ter sentido dificuldades na detecção das emoções, embora tenham sentido menos dificuldade que na primeira experiência. No gráfico seguinte, é possível verificar que voltaram a ser duas as emoções mais facilmente detetadas, sendo elas a Alegria e a Tristeza. No gráfico 11 pode verificar-se que, para os ouvintes, os alunos que executaram os trechos fizeram-no de uma forma mais clara e perceptível, indo de encontro ao que foi analisado e referido no gráfico 9. Os alunos executantes, tornaram-se um pouco

mais claros na sua demonstração de emoções através da execução e isso verificou-se no grupo de ouvintes, pois apesar de alguns alunos sentirem ainda alguma dificuldade, esta foi menor. Por último, no gráfico 12 é possível verificar-se os ouvintes verificaram ainda movimentos corporais que facilitaram a detecção e determinadas emoções. A maioria dos alunos detetou movimentos corporais, destacando-se mais as expressões faciais e os ataques na música e foi ainda referido por um aluno movimentos bruscos.

Verifica-se portanto uma pequena melhoria por parte deste grupo na detecção das emoções corretamente escutadas. Os ouvintes sentiram um pouco menos dificuldade na detecção das emoções por sentirem uma maior clareza na execução dos colegas e através de pistas corporais que os alunos executantes deixaram transparecer.

5.2.2 Análise dos resultados do grupo de executantes

Após a análise do vídeo gravado nesta segunda parte do trabalho é possível verificar alguma similaridade com os resultados obtidos na primeira parte. Denotam-se alguma diferenças, tal como o que foi detetado e descrito na análise dos ouvintes, mas são diferenças com resultados positivos. Verifica-se ainda nervosismo por parte de alguns participantes, mas na generalidade parecem todos os alunos já mais à vontade, disfrutando e aprendendo com o que estavam a executar. Para a maior parte dos executantes, esta proposta que lhes foi feita, parece já ser vista como uma ajuda extra na sua formação enquanto músicos, com vista a tornarem-se mais completos e expressivos. O fluir natural das suas emoções e a descoberta das suas capacidades criativas não foram postas de parte, mas foram sim complementadas com os elementos descritos por Juslin (2001). O facto de uns executantes terem tocado com maior transparência que outros, nesta fase, não será apenas por um aluno ser mais criativo que outro, mas sim porque consegue entender e interiorizar melhor os elementos, conseguindo depois transparece-los através da música. O tipo de trecho a executar continua a poder facilitar ou dificultar a execução com diferentes emoções, bem como o tipo de emoção pretendido, sendo uma emoção com a qual o executante se sinta mais à vontade, facilitando assim a tarefa.

Outro aspeto já referido e analisado está relacionado com a expressividade corporal. Pelo que se verifica nesta segunda fase, e pelo que se verificou na análise dos

resultados obtidos pelo grupo de ouvintes, na generalidade, exceptuando um ou outro excerto e uma ou outra emoção, os executantes deram já importância a este pormenor. Verifica-se que a transmissão de emoções, ou pelo menos a ajuda para tal através dos movimentos, encontra-se ainda numa fase preliminar, mas que foi já tida em conta. Tal aspeto não é visível em todos os alunos, uma vez que continuam a tocar de uma forma muito estática corporalmente, mas noutros alunos, começa-se já a verificar uma ou outra expressão facial, como o aproximar ou afastar das sobrancelhas ou movimentos com os lábios e cantos da boca. A nível corporal, a transmissão dos alunos encontra-se ainda numa fase muito primitiva. Os aspetos que são um pouco visíveis são os ataques (neste caso do Violino, golpes de arco), os quais são elementos constantes na tabela de Juslin (2001).

6. Análise das entrevistas aos alunos

Como foi referido anteriormente, as entrevistas foram individuais com o intuito de recolher informação sobre a experiência vivida e sentida pelos alunos executantes. Com esta entrevista pretendeu-se obter e perceber as ideias concebidas pelos alunos durante a experiência, o seu desenvolvimento e os seus sentimentos. Irão ser analisadas as entrevistas, cujos resultados serão descritos de seguida.

Ao analisar as quatro entrevistas verificam-se alguns pontos em comum e outros pontos contrastantes entre os quatro participantes. Alguns aspetos da experiência que tiveram cruzaram-se em alguns pontos e distanciaram-se noutros. O primeiro ponto a ter em conta é o início da primeira experiência. Pelo que se verifica nas entrevistas acima descritas o encarar deste novo desafio foi um pouco diferente para os vários participantes. Enquanto que para a aluna Teresa e Beatriz foi quase como um choque, pois não sabiam como lidar com a situação, para os alunos Francisco e João este não foi um fator de grande problemas, uma vez que encararam a experiência como sendo algo positivo e um ótimo desafio capaz de trabalhar e desenvolver a criatividade e espontaneidade. Relativamente à aplicação das várias emoções aos trechos verificaram-se alguns aspetos em comum no que toca às emoções mais fáceis ou difíceis de exprimir. A alegria foi no geral a emoção que para todos se revelou de mais fácil execução, enquanto que o medo foi por oposição a emoção mais difícil de trabalhar para todos os participantes. Neste aspeto as ideias de todos os participantes foi unânime. No final desta primeira experiência alguns dos resultados voltaram a divergir, aquando da execução dos trechos em público. Para as alunas do sexo feminino tal fato constituiu um grande bloqueio na transmissão das emoções para o público ouvinte. As alunas referem que o resultado não foi o esperado, não tendo por isso conseguido atingir o objetivo traçado. Para os alunos do sexo masculino, verifica-se que tal execução não foi de todo problemática, afirmando os alunos que se sentiram confiantes e que conseguiram um resultado positivo.

Com a segunda experiência e como tal, com a ajuda da tabela proposta por Juslin (2001) e do professor, as respostas dos quatro participantes foi unânime. Todos referiram que foi uma preciosa ajuda, uma vez que veio clarificar e dar sentido ao trabalho que

tinham efetuado na experiência anterior, fornecendo assim informação sobre os elementos a utilizar e dando uma maior percepção do projeto em que estavam a trabalhar. Foi também unânime para todos os alunos o fato de esta ajuda constituir uma maior motivação e mais confiança para nova execução em público. Após a segunda execução dos trechos para o público ouvinte os alunos João, Francisco e Beatriz afirmam terem-se sentido mais confiantes e seguros do trabalho que tinham desenvolvido, tendo assim conseguido um resultado bem mais positivo comparativamente ao resultado conseguido na execução anterior. Por outro lado, a aluna Teresa afirma que apesar de a ajuda da tabela e do professor terem constituído uma grande ajuda, a execução em público voltou a tornar-se difícil, não tendo assim conseguido deixar transparecer as emoções pretendidas.

De uma forma geral, verifica-se que existem mais pontos em comum nos alunos do mesmo sexo. Verifica-se pois que os alunos do sexo masculino encararam o desafio de uma forma mais descontraída, tendo aproveitado de uma forma mais positiva o que de bom este projeto trouxe para o seu desenvolvimento. Já por outro lado, as alunas tiveram mais dificuldade em assimilar o que lhes foi proposto, retraindo-se e não tentando explorar e desenvolver as suas capacidades. Para os quatro participantes, estas duas experiências revelaram-se como sendo algo de positivo na sua evolução enquanto estudantes e vista como algo a ser trabalhado e desenvolvido ao longo do seu percurso académico de modo a tornarem-se melhores e mais completos.

7. Análise da audição de classe

Como foi já referido anteriormente, nesta fase do trabalho, os alunos que tinham anteriormente executado os trechos, executaram desta vez obras diferentes pertencentes ao repertório de Violino, como peças ou concertos. Foi uma das fases mais importantes, uma vez que se centrou no ponto chave pretendido para este trabalho: a aplicabilidade da teoria de Juslin (2001) na aprendizagem (neste caso do Violino), tornando assim instrumentistas mais expressivos. Nesta fase do trabalho, os alunos com a ajuda do professor, estudaram as peças ou concertos já tendo em conta todo o trabalho feito anteriormente. Os alunos tiveram já em atenção os elementos referidos e trabalhados nas fases anteriores com os excertos, aplicando-os na obra a estudar, com o objetivo de se tornarem mais expressivos e conseguirem transparecer esse aspeto ao público.

Ao analisar a gravação da audição, é possível verificar que, na generalidade, grande parte do trabalho efetuado anteriormente foi conseguido com sucesso. Pelo que se verificou, os alunos conseguiram transportar os aspetos aprendidos e trabalhados nas duas primeiras experiências e conseguiram aplica-los numa obra mais complexa. Apesar dos nervos normalmente ligados a uma audição de classe e por executarem para os respetivos encarregados de educação, os alunos aparentavam um pouco mais de calma e confiança. Visualmente não se verificaram alterações muito significativas relativamente às gravações anteriores. A nível visual os alunos não deixam transparecer o que estavam a sentir aquando da execução. Verificou-se portanto, que os alunos não tiveram em atenção nem tiveram como hipótese movimentos corporais ou expressões faciais como forma de transmissão das emoções vividas e sentidas durante a execução. Auditivamente a evolução revela-se um pouco mais positiva. Pelo que é possível verificar na gravação, os alunos tornaram-se já um pouco mais expressivos. Já se conseguem detetar mais dinâmicas, detetam-se já pequenas frases formadas, bem como articulação mais definida. Essas pequenas frases já definidas surgem através de pequenas variações de tempo, ritardandos nos finais dessas mesmas frases e como já foi referido variando mais as dinâmicas. Em resumo, pode dizer-se que o trabalho efetuado anteriormente com os trechos parece ter tido um resultado positivo uma vez aplicado ao repertório comum de Violino. A aplicação dos elementos referidos na teoria de Juslin(2001), verificou-se possível de aplicar no repertório instrumental com melhorias significativas nos alunos.

8. Análise dos questionários aos professores

O inquérito fornecido aos professores teve em conta as três experiências efetuadas durante o projeto. Para cada uma das experiências foram colocadas uma série de questões sobre vários parâmetros a observar através das respetivas gravações. Com este inquérito aos professores, pretendeu-se obter mais uma fonte de informação e novas ideias sobre se existiu de fato evolução ao longo do projeto, sendo viável e aplicável a teoria de Juslin (2001).

8.1 Análise do primeiro questionário

Após a análise efetuada ao inquérito fornecido à primeira professora de Violino, é possível verificar na primeira experiência que houve um esforço e preocupação por parte dos intérpretes em conseguir cumprir a tarefa que lhes tinha sido pedida. A professora refere que de uma forma geral as emoções executadas de forma espontânea pelos alunos era de fato visível. Essas mesmas emoções eram mais facilmente detetadas em determinados excertos. Os excertos no modo maior, ou, poderá ser possível dizer, que por si só são um pouco mais alegres, deixavam mais facilmente deixar transparecer as emoções pretendidas. Ainda acerca da primeira experiência, a professora refere que não só alguns excertos deixam melhor transparecer as emoções corretas, como também alguns alunos deixam transparecer mais facilmente essas emoções. Neste caso referiu que o João foi o aluno que melhor sustentou essa ideia.

Relativamente à segunda experiência, a professora afirma que, sem dúvida alguma se verificou uma clara diferença comparativamente à experiência anterior. Houve uma evolução positiva e bastante perceptível. Revela que sentiu que os participantes, para além de estarem mais familiarizados com os trechos musicais, demonstraram mais confiança, maior noção de dinâmicas, melhor distribuição e articulação do arco e como resultado, mais musicalidade. Os elementos constantes na teoria de Juslin (2001) revelaram-se uma preciosa ajuda, contribuindo assim para que, de uma forma geral, todas as emoções fossem melhor apresentadas pelos intérpretes, resultando assim em emoções mais perceptíveis e facilmente detetadas. A nível corporal, segundo a análise deste inquérito, alguns movimentos tornaram mais “intensas” as emoções a exprimir como o movimento do braço

direito (o braço do arco), o qual possuía já uma maior destreza nas emoções Alegria ou Raiva e uma maior contenção nas emoções Tristeza ou medo.

Relativamente à audição de classe e como tal a aplicação do trabalho efetuado anterior no repertório de Violino, a professora afirma ter-se verificado nova evolução. Afirma que de uma forma geral, todos os alunos conseguiram aplicar os elementos trabalhados anteriormente e que conseguiram transportar e aplicar também a experiência adquirida ao longo do projeto em peças diferentes e bastante mais exigentes. Refere que tal trabalho resultou numa evolução bastante visível e positiva melhorando assim o nível de expressividade dos alunos.

Para a professora em questão, a teoria de Juslin é perfeitamente aplicável ao ensino da música e poderá contribuir para facilitar o ensino de interpretação musical aos alunos. Desta forma, os alunos conseguirão de uma forma mais eficaz materializar o que está escrito numa partitura, traduzindo esses elementos em emoções mais presentes e como resultado tornar os alunos mais expressivos.

8.2 Análise do segundo questionário

Após a análise efetuada ao inquérito fornecido à segunda professora de Violino, é possível verificar na primeira experiência que na generalidade dos trechos executados, as emoções implícitas eram de fato perceptíveis, embora com alguma dificuldade. Segundo a professora ainda não se denotavam grandes diferenças entre as várias emoções a nível de execução, nem eram visíveis sinais os quais dessem a entender qual a emoção que estavam a executar. Ainda assim, refere que em alguns trechos era mais fácil detetar algumas emoções do que noutros, isto é, nalguns trechos, certas emoções eram mais demarcadas. Se por um lado, certas emoções eram mais perceptíveis em determinados trechos, tal fato acontecia também com alguns alunos, uma vez que alguns alunos deixavam transparecer mais facilmente as emoções executadas. Segundo a professora em questão e ao contrário da professora anterior, foi a aluna Beatriz que melhor conseguiu transmitir as emoções pretendidas.

Relativamente à segunda experiência, a professora refere que se verificou uma evolução positiva, conseguindo os alunos deixarem transparecer as emoções de uma forma

mais perceptível. Refere ainda que determinadas emoções eram mais facilmente detetadas na maioria dos trechos, sendo elas a Alegria e a Tristeza. A nível corporal, refere que é visível uma ligeira diferença, sendo esta também positiva, conseguindo os alunos efetuarem já movimentos relacionados com a emoção específica a executar, executando cada emoção com características mais demarcadas de acordo com os elementos constantes na tabela de Juslin (2001).

Ao analisar a audição de classe, a professora afirma ter-se verificado com clareza os elementos aplicados ao repertório de Violino. Afirma mesmo que, após já ter escutado as obras executadas na audição por outros alunos enumeras vezes, com este trabalho efetuado e aplicado a essas mesmas obras, quase parecia ter ouvido duas obras distintas. Refere portanto que se verificou uma aplicação positiva do trabalho efetuado com os trechos anteriores ao programa de Violino.

Após uma análise cuidada efetuada às gravações anteriores e depois de ter conhecido bem o projeto aqui a desenvolver, a professora acredita que a teoria de Juslin (2001) é perfeitamente aplicável ao ensino do Violino conforme afirma ter confirmado e refere ser um bom ponto de partida para ajudar no desenvolvimento inicial dos alunos.

9. Discussão dos resultados

Após tudo o que foi analisado e descrito neste estudo, é possível verificar através dos alunos participantes no projeto que, apesar de possuírem características idênticas, têm no entanto ideias e conceitos bastante diferentes. O que para um aluno é visto e sentido como algo de muito confuso e complicado, para outro é algo banal, visto e tido como uma evolução positiva. Para uns alunos, a segunda parte do trabalho, isto é, a ajuda com os elementos presentes no quadro de Juslin (2001) e a própria ajuda do professor foi a derradeira salvação pois não tinham uma ideia muito definida como se podiam interligar emoções e música, e para outros, foi apenas um pequeno apoio ou uma continuação da criatividade trabalhada e conseguida na primeira parte do trabalho. Apesar de todas estas diferenças em todos os alunos, no final deste trabalho, uma ideia parece ter sido comum a todos. Foi um trabalho que marcou a todos de uma forma positiva e que os obrigou a trabalhar em primeiro lugar a sua parte mais criativa e depois a parte mais musical. Parece ter sido um trabalho que proporcionou desenvolvimento nos alunos e espera-se ter aberto curiosidade para quererem explorar mais e a quererem ser melhores e mais completos enquanto instrumentistas.

10. Conclusões

Ao refletir sobre todo o estudo efetuado, é sensato afirmar que o estudo cumpriu os seus propósitos, recolhendo e dando a verificar dados sobre a aprendizagem e a aplicação de emoções na execução de uma obra e como consequência tornar um aluno mais expressivo.

É de salientar e de agradecer a disponibilidade dos alunos para participarem no projeto, pois sem a sua ajuda este projeto não teria sido possível realizar-se.

Principalmente para os alunos que executaram as obras, espera-se que este trabalho tenha sido positivo e instrutivo. Com este estudo espera-se que pelo fato de incitarem a sua criatividade, tornarem-se mais persistentes para cumprirem metas e objetivos e de encararem novos desafios lhes tenha despertado ainda mais curiosidade, querendo sempre saber mais como se tornarem músicos mais completos. As apresentações em público, quer para os colegas, quer para os pais, apesar de fazerem parte do estudo para posterior análise, serviram também para os alunos poderem trabalhar a sua performance numa situação de maior tensão. O fator responsabilidade teve também o seu peso, caso contrário o estudo não seria talvez levado tão a sério.

Parece então ser de fato possível relacionar emoções e música. Dois conceitos diferentes mas possíveis de se interligarem. Como foi descrito anteriormente, pela descrição das várias ideias de diferentes teóricos, existem condicionantes e possibilidades de existir essa interligação. Quer seja através da estrutura musical, de elementos escritos pelo compositor na partitura, pelo ambiente em que se executa a obra, ou até mesmo fisicamente, que órgãos humanos são ativados para que se afirme ser uma emoção, a teoria mais plausível e completa para o que se pretendia neste estudo é a de Juslin (2001).

Ao analisar as várias prestações dos alunos, é possível verificar uma evolução positiva. Quer-se com isto dizer que desde o início do projeto até ao fim, desde a primeira experiência até à última, se verificam mudanças significativas nos alunos a nível expressivo. Na primeira experiência, apesar do esforço criativo por parte dos alunos em executar obras com diferentes emoções, verificou-se que a maior parte desses alunos não sabia como o fazer nem como o transmitir. Os alunos sentiam falta de auxílio, de ferramentas específicas de como o fazer. Na segunda fase do trabalho, com a ajuda da teoria de Juslin (2001), verifica-se uma evolução e diferença significativas relativamente à

gravação anterior. Verificou-se já um maior à vontade na execução em público, uma vez que se sentiam mais confiantes na forma como executar as obras. No final do projeto, uma vez aplicada a teoria de Juslin (2001) ao repertório de instrumento, foi bastante prazeroso verificar que a evolução que se vinha a verificar ao longo do estudo continuou a ser positiva e ainda mais acentuada. Os alunos eram capazes de aplicar mais facilmente os elementos descrito na teoria de Juslin(2001) e isso era notável auditivamente.

Espera-se com este trabalho ter verificado a aplicabilidade da teoria de Juslin (2001) ao ensino da música, ajudando assim a criar alunos mais interessados, mais expressivos, músicos mais completos.

11. Possíveis implicações do projeto para o futuro

O presente projeto parece de fato ter tido um forte impacto e um resultado positivo nos alunos que nele participaram. Os resultados obtidos neste estudo valem como referência para os alunos que nele participaram, uma vez que diferentes resultados poderão surgir em diferentes contextos. Os resultados finais poderiam ter sido diferentes, de acordo com diferentes situações, tais como: o estudo ser efetuado por outro professor, com diferentes ideias e metodologias e com diferentes alunos; diferentes situações sociais e econômicas; diferente contexto em que se insira a teoria de Juslin (2001), entre outras.

O projeto aqui desenvolvido poderá ser um ponto de partida para que novos projetos surjam, até mesmo ser adaptado a alunos com idades inferiores, ou aplicar este estudo a alunos com maior experiência no instrumento (ex: a partir do 6º grau de instrumento) e verificar se diferentes resultados surgem, ou se os elementos referidos por Juslin (2001) serão melhor aplicados a alunos nessa situação.

Ainda assim, o estudo parece ter a sua validade para alunos que iniciam os seus estudos instrumentais e espera-se que seja um ponto de partida no auxílio a outros professores sobre como ajudar os seus alunos a tocarem de uma forma mais completa, a serem mais expressivos e como tal a tornarem-se melhores músicos.

12. Bibliografia

- Barbizet, J. & Duizabo Ph. (1985). *Manual de Neuropsicologia*. Trad. Silvia Levy e Ruth Rissin Josef. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda..
- Bierwisch, M. (1979). Musik Und Sprache: Überlegung zu ihrer Structur und Funktionsweise. In E. Klemm (Ed.), *Jahrbuch Peters 1978*. Leipzig: Edition Peters.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunswick, E. (1956). *Perception and representative design of psychological experiments*. Berkeley, CA: University Press.
- Clarke, E. (1995). Expression in Performance: generativity, perception and semiosis. In J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance*. Cambridge university Press.
- Clifton, T. (1983). *Music as Heard: A Study in applied Phenomenology*. New Haven CT: Yale University Press.
- Clynes, M. (1986). *Generative Principles of musical Thought. Integration of microstructure with structure. Communication and Cognition*.
- Cook, N. (1995). The conductor and the theorist: Furtwängler, Schenker and the first movement of Beethoven's Ninth Symphony. In J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si: O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dowling, W.J. & Harwood, D.L. (1986). *Music Cognition*. San Diego: Academic Press.
- Esperidião, A. (2008). *Neurobiologia das Emoções*. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v35n2/a03v35n2.pdf>
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: FEELab UFP.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge, London and New York: Cambridge University Press.
- Izard, C.E. (1984). Emotion-cognition relationships and human development. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (eds.), *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press.

- Jürgens, U. & von Cramon, D. (1982). On the role of the anterior cingulate cortex in phonation: A case report. *Brain and Language*, 15.
- Juslin, P.N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, 14.
- Juslin, P.N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26.
- Juslin, P.N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical Framework. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G., & Silva, A. (2008). *An experience sampling study of emotional reactions to music: Listener, music, and situation*. *Emotion*, 8.
- Langer, S.K. (1942). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langer, S.K. (1953). *Feeling and Form: A Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key*. New York: Scribners; London: Routledge & Kegan Paul.
- LeDoux J. E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- Lelord, F. & André, C. (2002). *A Força das Emoções: Amor, Cólera, Alegria....* Cascais: Pergaminho.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mark; M. L. (1986). *Contemporary music education*. New York and London: Macmillan.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Papez, J. W. (1937). *A Proposed Mechanism of Emotion*. Arch Neurol Psychiatry.
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford/New York/Tokyo: Oxford University Press.
- Salgado, A.G. (2003). *Vox Phenomena: A Psycho – Philosophical Investigation of the Perception of Emotional Meaning in the Performance of Solo Singing (19th Century German Lied Repertoire)*. Sheffield.
- Scherer, K.R. & Zentener, M.R. (2001). Emotional effects of music: production rules. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford

University Press.

Shaffer, L.H. (1992). How to interpret music. In M. R. Jones and S. Holleran (Eds.), *Cognitive Basis of Musical Communication*. Washington: American Psychological Association.

Shove, P. & Repp, B.H. (1995), Musical motion and performance: theoretical and empirical perspectives. In J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University press.

Sloboda, J.A. (1988). *Generative Processes in Music: The psychology of performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Clarendon Press.

Sloboda, J.A. & Juslin, P.N. (2001). *Psychological perspectives on music and emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

**Anexo I – Questionário preenchido pelo grupo de
ouvintes durante as experiências**



Questionário

Irá escutar seis diferentes trechos, todos eles executados com cinco diferentes tipos de emoções. Para cada trecho, por favor assinale as emoções que lhe pareceu detectar.

➤ Trecho Um

- ☐ Alegria
- ☐ Tristeza
- ☐ Nojo
- ☐ Surpresa
- ☐ Medo
- ☐ Raiva
- ☐ Neutro

➤ Trecho Dois

- ☐ Medo
- ☐ Alegria
- ☐ Neutro
- ☐ Surpresa
- ☐ Nojo
- ☐ Raiva
- ☐ Tristeza

➤ Trecho Três

- ☐ Alegria
- ☐ Tristeza
- ☐ Nojo
- ☐ Surpresa
- ☐ Medo
- ☐ Raiva
- ☐ Neutro



➤ Trecho Quatro

- ☐ Medo
- ☐ Alegria
- ☐ Neutro
- ☐ Surpresa
- ☐ Nojo
- ☐ Raiva
- ☐ Tristeza

➤ Trecho Cinco

- ☐ Neutro
- ☐ Tristeza
- ☐ Nojo
- ☐ Raiva
- ☐ Medo
- ☐ Surpresa
- ☐ Alegria

➤ Trecho Seis

- ☐ Alegria
- ☐ Tristeza
- ☐ Nojo
- ☐ Surpresa
- ☐ Medo
- ☐ Raiva
- ☐ Neutro

**Anexo II – Questionário ao grupo de ouvintes após a
primeira experiência**



Após os trechos que acabou de escutar, por favor responda às seguintes questões:

- Sentiu dificuldade em detetar quais as emoções presentes em cada trecho?

Sim ____

Não ____

Um pouco ____

- Qual a emoção que lhe pareceu mais fácil e mais difícil de detetar?

Emoção mais fácil _____

Emoção mais difícil _____

- Sentiu que em alguns dos trechos era mais fácil detetar as emoções implícitas?

Sim ____

Não ____

- Sentiu que alguns participantes executavam os trechos com as diferentes emoções de uma forma mais clara e perceptível? Se sim, qual ou quais?

Sim ____

Não ____

Aluno(s): _____

**Anexo III – Questionário ao grupo de ouvintes após a
segunda experiência**



Após os trechos que acabou de escutar, por favor responda às seguintes questões:

- Nesta experiência, voltou a sentir dificuldade em detetar quais as emoções presentes em cada trecho? Se sim, sentiu mais ou sentiu menos dificuldade?

Sim ____ Não ____ Mais ____ Menos ____

- Nesta experiência, qual a emoção que lhe pareceu mais fácil e mais difícil de detetar?

Emoção mais fácil _____

Emoção mais difícil _____

- Sentiu que os participantes executavam agora os trechos com as diferentes emoções de uma forma mais clara e perceptível?

Sim ____ Não ____

- A nível corporal, detetou algum movimento em específico que desse a entender qual a emoção que estava a ser executada? Se sim, qual?

Sim ____ Não ____

Movimento que detetou: _____

Anexo IV – Entrevista ao grupo de executantes



- Se sentiu dificuldades na primeira parte do trabalho, nomeadamente o estudo individual dos trechos com as várias emoções de forma individual e posterior execução em público e quais essas dificuldades?
- Emoções mais fáceis e mais difíceis de aplicar aos vários trechos.
- Se sentiu que conseguiu executar os trechos com as várias emoções e transmiti-las ao público.
- Dificuldades sentidas ao aplicar, na segunda parte do trabalho, todos os aspectos descritos no quadro de Juslin sobre como tocar com determinada emoção.
- Se se tornou mais fácil com a ajuda do professor e se se tornou mais claro e acessível executar com as diferentes emoções.
- Se se sentiu mais confortável e confiante e se conseguiu transmitir isso ao público.
- Se sente que agora consegue já aplicar diferentes emoções ao programa pedagógico a cumprir, sentindo-se assim um músico mais expressivo e completo.

Anexo V – Questionário aos professores de Violino



Primeira experiência

- Sentiu que na generalidade dos trechos executados na primeira experiência as emoções implícitas eram perceptíveis?
- Sentiu que em alguns dos trechos era mais fácil detetar essas emoções do que noutros?
- Sentiu que alguns participantes executavam os trechos com as diferentes emoções de uma forma mais clara e perceptível? Se sim, qual ou quais?

Segunda experiência

- Notou alguma diferença na percepção das emoções comparativamente com a experiência anterior? As emoções era mais facilmente detetadas? Se sim, qual ou quais?
- Sentiu que os participantes executavam agora os trechos com as diferentes emoções de uma forma mais clara e perceptível?
- A nível corporal, detetou algum movimento em específico que desse a entender qual a emoção que estava a ser executada?

Gravação da audição

- Verificou diferenças significativas a nível expressivo dos alunos uma vez que foi alterado o repertório?
- Pelo que verificou na gravação, os alunos conseguiram aplicar os elementos trabalhados anteriormente no repertório comum de Violino?

- Após ter acompanhado o trabalho, na sua opinião, acha possível aplicar a teoria de Juslin(2001) ao ensino da música, com objetivo a tornar os alunos mais expressivos?